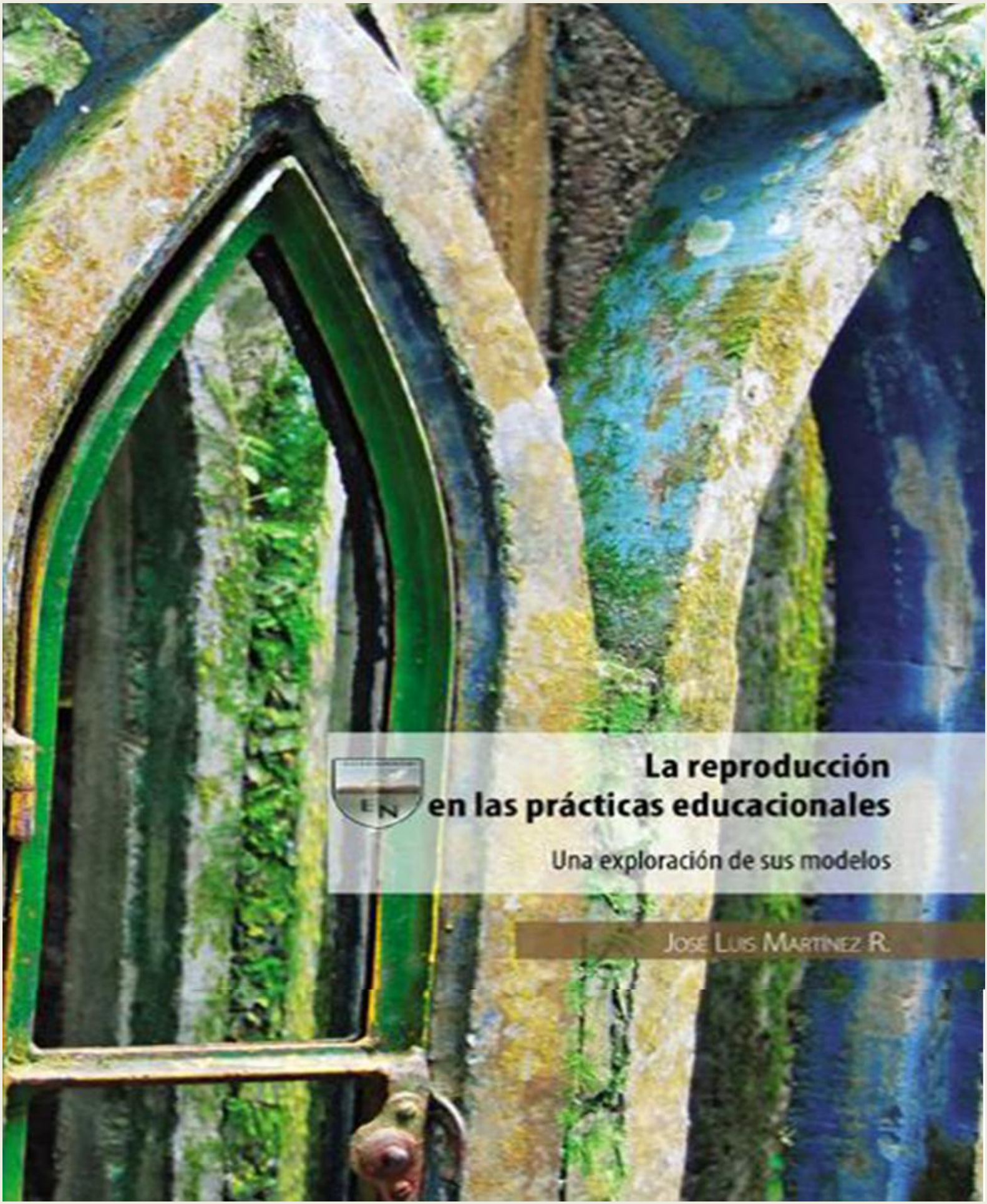

La reproducción
en las prácticas educacionales
Una exploración de sus modelos
Jose Luis Martinez R.

LA REPRODUCCIÓN
EN LAS PRÁCTICAS EDUCACIONALES.

UNA EXPLORACIÓN DE SUS MODELOS

José Luis Martínez Rosas

La reproducción en las prácticas educacionales.
Una exploración de sus modelos

de José Luis Martínez Rosas

Primera edición.

D. R. © Primera edición, 2017, Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato. Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior del Gobierno del Estado de Guanajuato.

D. R. © Primera edición, 2017, José Luis Martínez Rosas

Editorial: Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

Av. Paseo de la Presa 56, Guanajuato, Gto., México.

Tels. (473) 7310249 y 7310306

enog@prodigy.net.mx , posgrado@bcenog.edu.mx

http://bcenog.edu.mx/

Cuidado de la edición: Margarita Godínez y Tonatiuh Mendoza

Corrección de estilo: Margarita Godínez

Fotografía de portada, diseño y formación: Tonatiuh Mendoza

Instituto de Investigaciones Sociales, Educativas y Culturales SC de RL de CV.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad del autor y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones.

Se autoriza la reproducción parcial del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente.

Primera edición, 2017

ISBN: 978-607-8005-5

Impreso en México

ÍNDICE

Prólogo, *por Miguel Bazdresch Parada* 7

Reproducción de la práctica educativa y modelo de enseñanza 11

Prácticas educacionales y práctica educativa 11

Tematizando la reproducción 14

El patrón o modelo de acciones de la práctica educativa 17

Modelización, hábitus y práctica 21

Modelización y proceso de investigación 36

Los modelos de aprendizaje y enseñanza y la génesis de la reproducción de la práctica educativa 39

Auto-representaciones del modelo práctico de aprendizaje de estudiantes 39

La práctica y el patrón emergente del modelo de enseñanza de una practicante 47

Consolidando la reproducción: el modelo de enseñanza de profesoras en servicio 63

Autoanálisis del modelo práctico de enseñanza 69

Documentación de prácticas basadas en el modelo de seminario 74

Análisis de los patrones emergentes y del modelo práctico de enseñanza 77

Articulación interna de los constitutivos del 83

modelo práctico de enseñanza y uso de formas básicas de enseñanza

Articulación externa del modelo práctico de enseñanza 110

Principales hallazgos 121

Conclusiones 129

Referencias 131

PRÓLOGO

Reproducir es un conjunto de actos con los cuales el ser humano pervive, incluso a sí mismo. Escudriñar la reproducción y sus variantes es una tarea clave para conocer la relación entre el ser humano actuante y la realidad en la cual vive y se afecta.

Una de las relaciones sociales importantes, quizá la más, es la educativa, aquella con la cual el ser humano encuentra una guía para transitar por el mundo que le rodea y también una ventana para verse a sí mismo mediante la reflexión. Todavía de mayor trascendencia es la relación del ser humano con los otros, los semejantes con los cuales convive. Es en la relación de convivencia donde madura la articulación de mundo exterior con mundo interior y el sí mismo con el ser otro.

De ahí la relevancia del propósito de educar y las acciones y relaciones con las cuales se concreta. Producir y reproducir la acción realizada con el propósito de educar, además de hacer posible el pervivir, es escudriñar el cómo de una acción constitutiva de lo humano, la educación, ofrece al ser humano la oportunidad de conseguir los recursos para hacerse cargo de sí mismo, de los otros y del mundo. Por eso se afirma que un ser humano no vive si no se educa.

El autor está preocupado por una cuestión contenida en la noción de reproducción: la co-presencia de los

segmentos canónicos con los cuales el ser humano trata esa realidad del tiempo, a saber: pasado, presente y futuro. Se pregunta: ¿Cómo es que en las prácticas educativas, siendo eventos del presente, se imbrican con pasado y futuro? Esta pregunta nace de la noción de reproducción. Si reproducir es volver a producir, ¿cómo está el conjunto de acciones con el cual se consiguió el primer producto, en el segundo, tercer,… y enésimo producto? Esos "re-productos", ¿se producen de la misma manera que el primero? ¿Con el mismo modelo, el mismo patrón? ¿O sólo con algunas partes y cuáles y porqué?

Para su estudio llaman a cuentas a un supuesto cultural: ¿De verdad el pasado, el presente y el futuro son tiempos separados? ¿No estarán los tres aquí mismo en un mismo momento, por ejemplo, al leer estas letras? Y para profundizar abren una cuestión crítica clave en el cómo se reproducen las prácticas educativas: ¿Cómo es que unas ocasiones (las prácticas) responden más a la reproducción de un pasado y en otras a la instalación de un futuro?

Estas cuestiones se concretan en un esquema analítico con dos entradas. Por un lado el modelo de enseñanza y por otro el modelo de aprendizaje. El autor los denomina Modelos Prácticos de Enseñanza y Modelos Prácticos de Aprendizaje. Y asume el supuesto de que ambos se vinculan estrechamente con los actos educativos concretos. Para revisar si ocurre o no ese supuesto es que nos presenta una indagación en dos momentos, uno en cada sección del documento.

El libro en manos del lector da cuenta de una tarea poso usual: mirar hacia el interior de la reproducción de las prácticas educativas. El texto tiene dos secciones. En la primera se escudriña la práctica educativa personal de estudiantes de educación que realizan sus prácticas, acompañados por un asesor. Los estudiantes realizan, además de la práctica, un autoexamen cuyos datos se usan para verificar cómo la enseñanza y el aprendizaje ocurren de manera articulada o no. La segunda sección contiene un ejercicio de auto-análisis sobre el Modelo Práctico de Enseñanza que el sujeto realiza regularmente confrontado con el Modelo Teórico de Aprendizaje.

Nos habla el autor: “Para el análisis de unos u otros, sea por separado o en interrelación, es necesario poner en juego nuestros saberes y teorías sobre los modelos mencionados, es decir, al conjunto de discursos especializados a los que hemos denominado como Modelos Didácticos Legitimados (MDL) y las Formas Básicas de Enseñanza (FBE), en el primer caso, y Modelos Teóricos de Aprendizaje (MTA) en el segundo.”

Conocer los detalles del análisis del autor, es la tarea del lector minucioso del texto cuya riqueza está en la cuidadosa reflexión de la teoría, de la práctica y del análisis de la misma. De ahí parten las preguntas y el esfuerzo de pensar críticamente la educación desde la práctica. Y así ofrecer una vía para hacer de esa práctica un quehacer rico y productivo de bienes para los seres humanos involucrados. Vale motivar al lector con el párrafo final del libro. Ahí, el autor nos propone:

> “El propósito general hacia el cual se orienta el conocimiento de los modelos de enseñanza y de aprendizaje reside, más que en interpretar, en la intervención reflexiva en las prácticas, es decir, en una intervención racional, consciente y teóricamente orientada que supera la intervención basada en el sentido común o en los saberes mayormente difundidos entre los prácticos de la docencia.
>
> Dicha intervención es posible modificando los Modelos Prácticos de Aprendizaje o de Enseñanza, por una parte mediante la reflexión de sus nexos lógicos y de sus diferencias con los Modelos Teóricos de Aprendizaje y con los Modelos Didácticos Legitimados en el campo académico; y por otra con la posible inclusión de elementos de estos saberes o teorías para enriquecer y flexibilizar los Modelos Prácticos.”

Un texto para reproducir lo realizado, dar cuenta tal como aquí se hace y enriquecer educación, enseñanza y aprendizaje y, por tanto, empoderar ciudadanos e instituciones.

Miguel Bazdresch Parada

REPRODUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y MODELO DE ENSEÑANZA

En educación encontramos distintos tipos de prácticas sociales: a) las que efectivamente educan al lograr su intención, propósitos u objetivos en cierto grado o modalidad, por lo que las llamamos “prácticas educativas”, b) las prácticas que no logran lo anterior, aunque se realicen con ese propósito, y c) las prácticas que solamente coadyuvan a que las primeras logren sus propósitos educativos. Todas ellas están presentes en los espacios educativos, razón por la que podemos denominarlas en conjunto como prácticas educacionales y forman parte del gran abanico de prácticas sociales.

Prácticas educacionales y práctica educativa

Ya que toda práctica social –y por lo tanto la práctica educativa- es una síntesis de múltiples determinaciones que a veces son contradictorias, tiene un alto grado de tensión y una naturaleza eminentemente procesual.

Los sujetos sociales y educativos construyen sus prácticas imprimiéndoles un deseo de coherencia y completud como productos de y para un presente siempre efímero y a la vez eterno y único. Su carácter procesual refleja justamente su inacabamiento, sus líneas y puntos de fuga y la imperfecta intersección de sus elementos.

Todas las prácticas educativas generalmente son escenarios o espacios de tensión entre fuerzas relativamente opuestas: las de un cambio continuo o discontinuo, inercial o innovador; en ellas se concentran y sintetizan tanto la actualización del pasado, como la anticipación de uno o más futuros. Todas las prácticas sociales y las educacionales, amalgaman e integran esas fuerzas con algún grado de articulación y ocasionalmente las despliegan en completa contradicción y antagonismo.

Las prácticas educativas son prácticas colectivas complejas que son desplegadas por un sujeto colectivo con el propósito y producto -efectivamente logrado- de educar y formar. Lograr “lo educativo”, sedimentado como autoformación, es lo que le da especificidad a estas prácticas y les otorga su diferencia respecto a los otros tipos de práctica educacional.

El sujeto colectivo de las prácticas educativas opera según nos lo han explicitado las diversas teorías de grupo: obedeciendo a reglas de funcionamiento grupal, desarrollando una estructura vincular, relaciones de poder, imaginarios colectivos, niveles de intersubjetividad y diversos procesos: de comunicación, identificación, organización, liderazgo, economía de fuerzas y ciclo de recursos, entre otros.

Adicionalmente, estas prácticas educativas colectivas integran en su seno otras prácticas que son desplegadas por sujetos individuales, quienes por definición y naturaleza ocupan una posición diferenciada en sus roles pedagógicos y socioculturales, construyendo y construyéndose dentro de

una estructura grupal e institucional desigual; dichas prácticas se orientan en el largo plazo hacia una estructura y relaciones grupales de tipo horizontal, tanto en las dimensiones de poder, como en las de saber que entretejen sus miembros.

Si no existieran las diferencias y desigualdades antedichas, al interior del sujeto educativo colectivo y de sus prácticas, entonces no se haría necesaria la existencia de los dos tipos de individuos que las producen, ocupando cada uno posiciones diferenciadas: el sujeto educador, sea que se denomine formador, docente, asesor, facilitador, coordinador; y el sujeto en formación, llámese formando, estudiante, alumno, discente.

El sujeto educador actúa desde fuera y sobre el sujeto en formación y cuando logra el cometido de formarlo es porque el sujeto en formación ya es capaz de auto-educarse y auto-formarse. Por eso puede afirmarse que estos sujetos existen con el fin último de lograr la auto-educación de uno de ellos y dejan de existir como tales y como dualidad en interacción con objetos de conocimiento al lograr dicho propósito.

Es en este orden de ideas que la educación, sus prácticas y sujetos existen para posibilitar la constitución de un sujeto que se auto-educa y auto-forma. Uno existe como sujeto en formación para auto-formarse y el otro como educador que al lograr su cometido deja de ser educador.

En este sentido, los dos sujetos existen inmersos en una situación paradójica que contiene una contradicción irresoluble y de tal magnitud que anuda otras que parecen

de menor escala. Consecuentemente los dos sujetos existen en el aquí y ahora del presente, desarrollando ese fin último radicado en el intangible futuro, que es su autonegación.

Revisar y reflexionar sobre estas grandes características de las prácticas educativas y las educacionales y sobre la naturaleza intrínseca de sus contradicciones, sirve de marco y justificación para acceder y realizar un bosquejo a grandes líneas sobre la reproducción y el cambio innovador que acontece o puede acontecer en el seno de estas prácticas.

Entendemos que el mundo social y el educativo, siempre están en permanente cambio: en unas ocasiones es un cambio gradual, continuo e imperceptible y en otras un cambio abrupto y discontinuo, hasta el grado de generar nuevas cualidades. El cambio permanente de lo social y lo educativo es un supuesto epistemológico irrenunciable, que funciona como principio de la interpretación que subyace en este texto.

Las prácticas educativas individuales se diversifican en dos grandes modalidades en la era de la modernidad: las de enseñanza y las de aprendizaje, sólo pueden comprenderse en la relación de una con la otra y asumiendo desde un inicio su mutación, para indagar enseguida la naturaleza de esta.

Tematizando la reproducción

Tematizar consiste en convertir un asunto de la vida –en este caso de la vida académica- en algo vital para el

sujeto, requiere focalizar un tema, problematizarlo y generar cuestionamientos que guíen la investigación, comprometiéndose con ese tema a lo largo de la trayectoria académica. Tematizar es un proceso previo a la problematización; sin embargo continúa a lo largo de la misma e incluso con posterioridad al término de una investigación. Es un proceso envolvente de cada investigación particular.

En este orden de ideas nos preguntamos: ¿cómo es que se imbrican pasado y futuro en estas prácticas, siendo eventos presentes? así mismo -y en ello va una nueva apuesta, en el ámbito de la teoría- nos cuestionamos: ¿cómo es que las prácticas educativas unas ocasiones responden más a la reproducción de un pasado y en otras a la instalación de un futuro?

Desde la perspectiva que estos amplios cuestionamientos nos impone, interesa en esta ocasión referirnos solamente al modo en que se actualiza en el presente, un pasado de prácticas educacionales concretas, principalmente de enseñanza; dejando de lado, por esta ocasión el modo en que se instala en el mismo presente y en la misma práctica una opción de futuro. Esa reinstalación del pasado es justamente la reproducción.

En este orden de ideas e incorporando los significados que la Real Academia Española (RAE, 2016) establece con relación al término reproducción, encontramos en un primer acercamiento la palabra compuesta “re-producir”, donde el prefijo “re” se utiliza principalmente para designar la repetición de (o enfatizar) la

producción de algo o alguien, mientras que “producir” refiere el hecho de elaborarlo o fabricarlo.

Una segunda aproximación nos lleva a considerar que al aplicar el término en el contexto de los seres vivos, su reproducción implica “engendrar y producir otros seres de sus mismos caracteres biológicos” (RAE, 2016).

Los dos ejercicios de acercamiento nos indican que “reproducir” consiste en actualizar un pasado en el presente, puesto que se trata de volver a producirlo o producirlo de nuevo, unas veces a manera de copia de un original y otras recreando en un nuevo ser vivo algunas características de su antecesor.

Mientras que en el contexto de la realidad social, su reproducción está vinculada a la reincorporación de lo producido en un momento precedente; esto es particularmente visible en la producción económica, donde una materia prima es sometida a un proceso de transformación dando origen a otro producto en el marco de un proceso simple, sin embargo puede tratarse de un proceso ampliado o más complejo donde se incluye la reproducción de los medios de producción y de los medios de consumo de un bien determinado como parte de las condiciones de producción o reproducción.

Lo anterior implica para Marx (2003) que “ninguna sociedad puede producir continuamente, esto es, reproducir, sin reconvertir continuamente una parte de sus productos en medios de producción o elementos de la nueva producción”. Mientras que el concepto de reproducción según Comas (1998: 76) consiste en una "reiteración de las condiciones

de existencia y funcionamiento de un determinado modo de producción".

Sea que la reproducción consiste en una producción continua, la reiteración de condiciones de existencia o de medios de producción y consumo, esta solo es posible comprenderla a partir de un modelo o patrón, por lo que Passeron (1983: 433-434) afirma que "el modelo de reproducción social es un patrón con respecto al cual se miden los cambios registrados, para concluir que se ha permanecido o no dentro del mismo caso de referencia, que no se ha salido del tipo de estructura descrito".

Con base en las aportaciones anteriores, estamos afirmando que la reproducción es un proceso principalmente de producción con continuidad, en el que existen elementos invariantes que se replican y adaptan a las condiciones del contexto concreto conformando un patrón o modelo. Esta definición general es aplicable tanto a la reproducción social, económica y simbólica, como a la reproducción en educación y, por tanto, a la de las prácticas de este tipo.

El patrón o modelo de acciones de la práctica educativa

Con el propósito de comprender el proceso de reproducción en las prácticas educativas se realiza una indagación teórica y empírica en un componente clave de este proceso de producción en el que se replican algunos elementos relativamente “invariantes”, siendo el principal de ellos el que podemos designar inicialmente como “patrón de acciones”.

Refiriéndose a dicho patrón otros autores lo denominan como “patrón de actuación” quizá matizando los términos para ligarlos mediante esta última acepción a las acciones de tipo dramatúrgico, más que a las de tipo estratégico.

En el caso de las prácticas educativas el eje o columna vertebral de su reproducción consiste en una secuencia de acciones; por lo que se puede decir que, tanto las acciones como su secuencia son relativamente invariantes y tienden a constituirse en una estructura más o menos estable y reiterada que se despliega en el contexto sumamente complejo del aula y la escuela.

Incorporamos en el presente estudio la noción conceptual de “invariante”, desarrollada en los estudios filológicos y filosóficos con orientación estructuralista, para señalar desde una perspectiva diacrónica entidades que no muestran variación, sino que mantienen sus rasgos y combinaciones posibles más o menos estables a lo largo del tiempo.

En este sentido el patrón de acciones de una práctica docente o de una práctica de aprendizaje que despliega un sujeto al interior de una práctica educativa colectiva tiene un carácter relativamente invariante.

Subrayamos ese carácter relativo para señalar que no se trata de un patrón de acciones inmanente, sino ajustado y en interacción con otros elementos de su entorno, por lo que se compenetra con sus circunstancias. La invarianza relativa del patrón de acciones significa que

no posee una identidad absoluta y ahistórica, sino que tiene un carácter contingente e históricamente situado.

Este patrón de acciones, por su condición relativamente invariante, es un constitutivo estructural de la práctica que cumple una funcionalidad: mantener un orden relativo, dentro de una gran complejidad; esta idea se acerca a la de un invariante funcional –aplicada a los casos de la adaptación y la organización cognitiva- que se abordan en el constructivismo piagetiano (Belcastro, 1983), donde lo invariante se refiere a una totalidad estable que mantiene su cualidad o identidad propia al integrarse en totalidades más amplias, complejas o superiores.

Con estos constructos intelectuales podemos conocer e interpretar un referente empírico constituido por actividades que generalmente se repiten en un cierto orden o secuencia al momento de realizar las prácticas docentes o las de aprendizaje.

Tal patrón puede variar ocasionalmente al cambiar el docente o el estudiante de una asignatura a otra, a veces dentro del desarrollo de una misma asignatura. En otras ocasiones una o varias acciones se mantienen inalterables y en algunos más los sujetos las enriquecen con la adición de elementos contingentes, como es el caso de los recursos didácticos; sin embargo sigue manteniendo sus elementos principales relativamente invariantes. Así que existen múltiples posibilidades del cambio permanente.

El término *patrón* se refiere a las líneas o rasgos generales y también al carácter reiterativo de los eventos o elementos que lo componen en un todo sistémico, ya que al

mantenerlos logra mantener su identidad o invarianza relativa. Si bien el cambio es continuo, el término en cuestión alude a lo contrario, a lo que no cambia.

Por otra parte, la acción se considera como una actividad específicamente humana que incluye como elemento principal un propósito o intencionalidad más o menos consciente y más o menos racional, que orienta la acción como unidad. Dicha intencionalidad al desplegarse por un mismo sujeto y al enlazarse con otros propósitos en un entorno continuo (escenario espacio-temporal y el contexto social), permite establecer secuencias de acciones y configurar prácticas complejas.

En este orden de ideas, afirmamos un supuesto teórico subyacente en el trabajo empírico, a modo de tesis, según la cual para un determinado sujeto educativo este *patrón de acciones* se convierte en un modelo endógeno de referencia, que se puede vincular o no con modelos exógenos.

Dicho patrón permite al sujeto individual construir en su ámbito intrasubjetivo un imaginario de referencia e igualmente significar y valorar las acciones que lo constituyen y, en consecuencia, reproducir inconscientemente una acción, un patrón de acciones o una práctica, y además fundamentarlos a partir de ese cúmulo de significados construidos de tipo lógico, social, ético y psicológico.

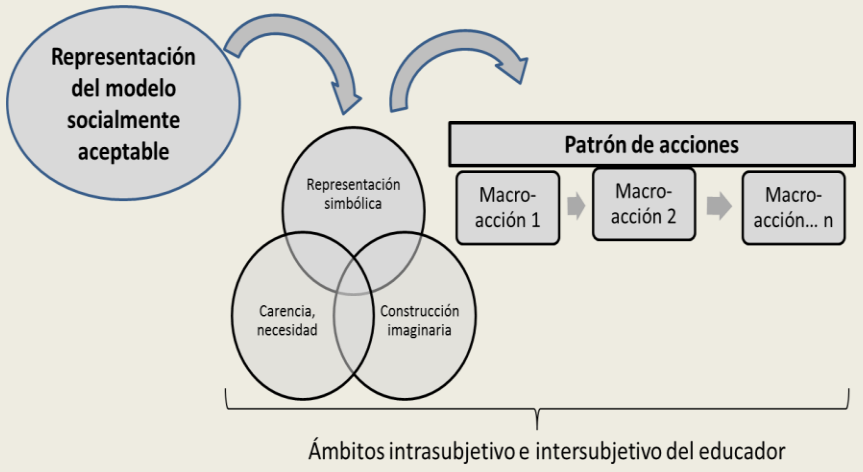
Modelización, hábitus y práctica

El patrón de acciones tiene una génesis que da paso a un determinado desarrollo marcado por cierta trayectoria particular.

Usamos el término *modelización* para designar este proceso de constitución del patrón de acciones y consideramos que pueden existir dos grandes posibilidades de surgimiento o fuentes originarias: endógena o exógena.

La modelización a partir de una fuente exógena ha sido ampliamente estudiada en el mundo de la moda y los medios masivos de comunicación que explotan comercialmente la figura y características de los modelos, al mismo tiempo que despiertan y construyen la necesidad y el deseo del consumidor para parecerse al modelo exógeno que se les oferta.

Gráfico 1. *Modelización exógena*



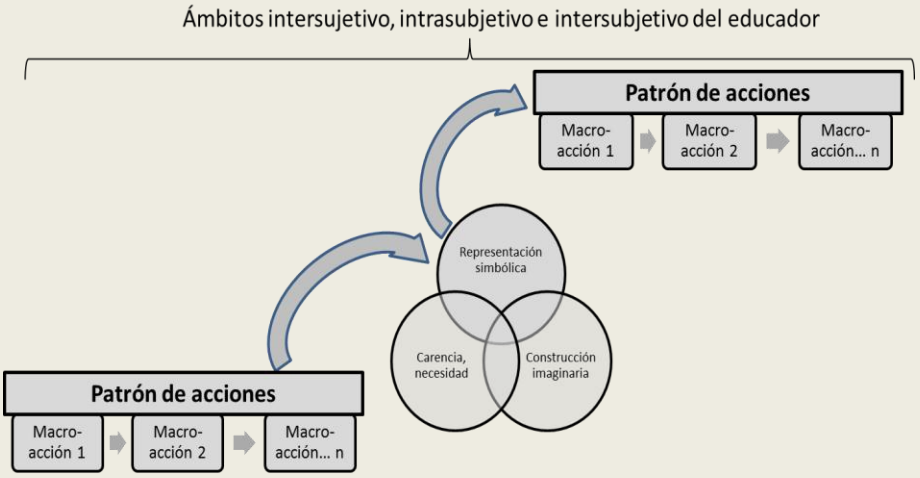
Fuente: Elaboración propia.

A diferencia del anterior, el proceso de modelización con base endógena prácticamente no ha sido estudiado, en

él intervienen casi los mismos elementos, pero tienen otro sentido como se verá más delante.

La modelización de base endógena es un proceso subjetivo autorreferente y multidimensional, a la vez que autoestructurante y autopoiético, de tal manera que la reiteración cotidiana del patrón de acciones autoconstruye la práctica educativa. Por esos motivos, en este caso el patrón de acciones se constituye en la base interna del proceso de modelización, incluyendo, además de su componente comportamental, su intencionalidad y su multidimensionalidad.

Gráfico 2. *Modelización endógena*



Fuente: Elaboración propia.

En virtud de los procesos mencionados y de la argumentación anterior parece justificado que en un momento avanzado o maduro del proceso de modelización utilicemos de manera indistinta los significantes “patrón de

acciones” y “modelo”, puesto que se constituyen en una unidad.

El modelo, mientras no se opera en las prácticas, existe solo como representación y como disposición para la acción; se encuentra en estado latente, en espera de objetivarse en la práctica, como una habituación -que es más que una costumbre-, pues está llena de significados e impulsa y condiciona la volición interna del sujeto.

En este punto, para elucidar el vínculo entre pasado y presente de las prácticas y dejando de lado diversas categorías como *hexis*, memoria, etc. Es necesario introducir la categoría de *habitus* según la formulara Bourdieu (1991), para quién se constituye por un conjunto de esquemas o estructuras, así como de disposiciones que abarcan principalmente tres ámbitos: percepción, pensamiento y acción, que son estructuradas y simultáneamente estructurantes.

Para Pierre Bourdieu (2011: 2015-2019) el encuentro o conexión entre dos formas de objetivación de la cultura como son el *habitus* y las instituciones, genera las prácticas y simultáneamente la actualización del *habitus*, como una tercera forma de objetivación cultural.

Utilizando los términos de este autor, la actualización y objetivación del *habitus* requiere de una disposición en el marco de una posición en el campo, es una expresión del capital cultural incorporado que el agente porta y pone en juego dentro de la dinámica de un campo, según las reglas del mismo y desde la posición que ocupa frente a otros agentes, desplegando ciertas estrategias y fines

particulares, principalmente para la apropiación de mayor capital cultural, social o económico.

Bajo estas premisas y recuperando esta formulación del *habitus* ensayamos una propuesta de articulación teórica entre esta categoría y la de modelo de enseñanza, como constitutivo fundamental de la práctica docente, con el fin de seguir elucidando el opaco campo de “lo educativo”.

Desde esta perspectiva de articulación multirreferencial, cabe considerar al *habitus* en general como portador de la reproducción sociocultural y, en los campos particulares, *habitus* particulares, entre ellos, del *habitus educativo* -ya Bourdieu hablaba del *habitus* académico-.

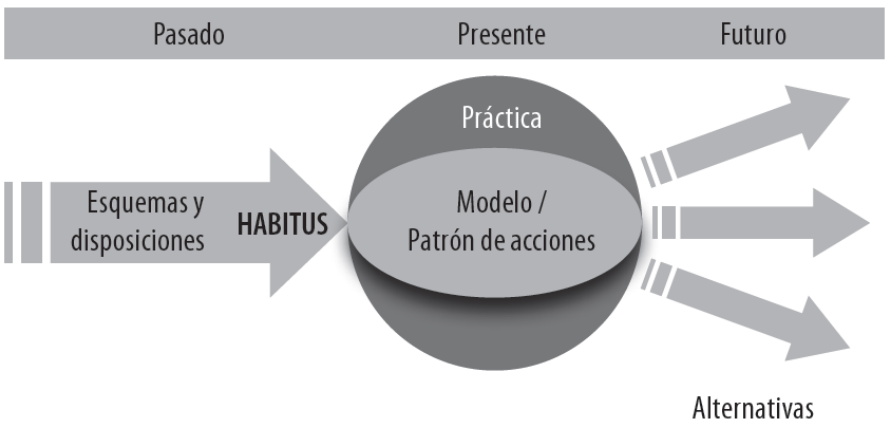
En este orden de ideas, el *habitus educativo* se constituye por las disposiciones y esquemas o estructuras de acción, percepción, lenguaje y pensamiento relativas a la educación y especialmente a la enseñanza y al aprendizaje, siendo el portador de la reproducción de las concepciones, percepciones y acciones didácticas y de aprendizaje; puesto que disposición y esquemas son portadas y se soportan por el sujeto o agente, en la concepción de Pierre Bourdieu, se traen del pasado y se actualizan en el presente, como parte de las prácticas.

Por otra parte, el modelo, entendido como patrón de acciones, integra en una sola unidad y con cierto grado de coherencia, la parte comportamental de tales acciones junto a sus otras dimensiones: sociales, cognitivas, psicodinámicas, de poder, simbólicas en general, etcétera.

Además, el modelo se realiza y existe como hecho, en el seno de una práctica y en el momento presente, proyectándose hacia el futuro a través de las prácticas, igual que el *habitus* en el cual se origina.

En otros términos, dicho modelo es la forma en que se objetiva el *habitus* en las prácticas, lo que se muestra visualmente a continuación.

Gráfico 3. *Habitus y modelo en la reproducción de las prácticas*



Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior estamos privilegiando las categorías *práctica* y *acción*, durante el tiempo presente con el propósito de acceder al mundo de las objetivaciones del sujeto y poder vislumbrar cómo en un determinado presente se concreta la reproducción de un pasado y al mismo tiempo ese pasado se proyecta al futuro a través del presente. Lo anterior es razón suficiente para mostrar la gran relevancia de estudiar el patrón de acciones.

La acción, como unidad básica que constituye el modelo, es también una objetivación, más o menos integral

y coherente, de la subjetividad contextualizada en su entorno; por lo que no cabe en ella la separación –más que analítica- de la percepción y del pensamiento. Por el contrario, estas dimensiones y componentes subjetivos se encuentran implicadas, enlazadas entre sí y objetivadas en el conjunto de la acción.

Si aceptamos, bajo los términos anteriores dos cuestiones: en primera instancia un desplazamiento en el sentido de la categoría de *habitus*, de tal manera que la conceptualicemos como disposiciones y estructuras subjetivas que se objetivan en y a través de la acción y, en segundo término que las prácticas sociales se constituyen por un conjunto relativamente sistémico de acciones, entonces tenemos las bases de un sistema teórico más coherente y flexible donde el estudio de los patrones de acciones, constituidos como verdaderas estructuras o esquemas de acciones más o menos sólidas e invariantes, funcionan como disposiciones para la acción.

Por otra parte, la articulación de las categorías de *habitus* y de *acción* posibilita el encuentro de tradiciones de pensamiento presentes en diversas ciencias sociales y humanidades: la denominada teoría del campo desarrollada principalmente por Pierre Bourdieu y la teoría de la acción cuyos exponentes incluyen a Alfred Schutz y Alain Touraine, entre otros.

En este orden de ideas, estamos ante una explicación plausible y teóricamente articulada del carácter reproductivo de las prácticas sociales y de las educacionales, es decir, una explicación de la manera en que el pasado se traslada y

engarza con el presente en las prácticas a través de las acciones.

Cabe agregar que toda objetivación tiene un efecto retroactivo sobre la subjetividad; es decir, la acción y la práctica no sólo son estructuradas por el sujeto, construidas por él, sino que son estructurantes del mismo, como lo es toda realidad externa significada, máxime que estas objetivaciones son “su obra”, en la que se ve reflejado, y con las cuales lee su realidad, la configura y aprende de ella.

En otros términos el patrón de acciones no sólo es una forma reproductora de configurar o extender la estructura subjetiva, transformándola en estructura objetivada e intersubjetiva -e incluso transubjetiva y objetiva- para configurar el medio social, sino que al mismo tiempo es un “indicador”, un “termómetro” que permite medir o valorar ese entorno, reflexionando sobre él y también le posibilita modificar su acción en curso o el resultado de la misma. El patrón de acciones se constituye en *modelo para* y *modelo de*, que incide en el sujeto y en su entorno.

A partir de lo anterior y situándonos en la práctica docente, coincidimos con Bazdresch (2000) en que el modelo de enseñanza específicamente se refiere a “(la) forma o situación articulada utilizada, conscientemente o no, por el docente (director, supervisor...) para presentar el contenido… con el cual reviste (tal) presentación....” En consecuencia cabe asumir que la acción, el patrón de acciones y, por tanto, el modelo de enseñanza, son los elementos principales que permiten presentar y revestir el contenido académico.

En otros términos, no se trata solamente de que la acción sea un “soporte significante”, un “vehículo” o un “portador” de discursos y textos inscriptos, como podemos decirlo de un libro, una hoja de rotafolio, una presentación digital o multimedia, ni siquiera de una “forma de presentación” en estricto sentido, como puede ser un mensaje en prosa, poesía, cuento, diagrama, cuadro sinóptico u otra forma en que se “presente” y aparezca el contenido académico ante el sujeto en formación. Por el contrario, todos estos elementos sólo son un componente de cada acción y de la secuencia o patrón de acciones del que forman parte.

Lo que afirmamos es que estos últimos constitutivos de la práctica son las partes substanciales del modelo de enseñanza, es decir, que la acción en singular o el patrón de acciones como conjunto son los constitutivos de la práctica docente que presentan y revisten el contenido académico y, por tanto, son lo que legítimamente podemos denominar como “modelo de enseñanza”, sin que por ello se omita el valor modelizante que tienen por sí mismos los vehículos, soportes y portadores de contenidos académicos y de significados en general, que son articulados en las acciones.

Por otra parte el modelo de enseñanza conceptualizado de esta manera, se diferencia del *modelo didáctico de referencia*, que es un modelo racionalmente construido o teórico que F. Ballenilla (1997) estudió en el contexto español, conceptualizando los modelos de formación academicista, utilitarista y alternativo.

Así mismo, el concepto de modelo que aquí se trabaja, se asemeja al del *modelo didáctico personal* (Ballenilla, 1997: 58) debido a que reconoce su carácter adaptativo y tres fuentes desde las cuales se construye: a) la historia académica personal en calidad de alumno, b) la historia profesional como docente y c) la adaptación al contexto institucional y social.

Sin embargo se distingue del concepto anterior, ya que en nuestro caso el modelo práctico personal se despliega en dos tipos que dependen de la posición como educador o educando, que se ejerzan en el contexto de una práctica educativa concreta. Así las experiencias de la trayectoria personal como sujeto en formación llevan a la construcción de un *modelo práctico de aprendizaje,* o si se ocupa la posición de sujeto educador, entonces se construye un *modelo práctico de enseñanza*, que obviamente interaccionan entre sí en el espacio interior de la subjetividad.

Llegados a este punto estamos precisando las características de las formas de presentación del conocimiento o las formas de existencia del contenido académico, que se han desarrollado principalmente a través de dispositivos etnográficos (Quiroz, 2000; Edwards, 2001; Candela, 2001), pero ahora dentro de las perspectivas que aportan las categorías de *habitus, práctica* y *acción educativa*; por ello, estamos de acuerdo con Edwards (1985, en Quiroz, 2000) en que “el contenido (académico) no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene nuevos significados que se agregan al

´contenido´ trasmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido".

De ahí que es lógico diferenciar un primer contenido u "objeto de conocimiento" que puede ser de tipo científico y uno segundo que es la forma en que se presenta el primero y que se transforma en elemento curricular durante las prácticas educativas configurando el "objeto de enseñanza".

En consecuencia, es sumamente relevante indagar estas "formas de existencia" o "formas de presentación" del contenido académico durante las prácticas docentes y de aprendizaje para conocer los objetos de conocimiento que construyen los sujetos durante el acto educativo, es decir los "objetos de enseñanza" y los "objetos de aprendizaje".

De ahí surge la relevancia de la acción educativa como unidad mínima de análisis de la práctica educativa, ya que en ella se integran los objetos anteriormente mencionados, así como los agrupamientos de tales acciones, principalmente aquellos que por su invarianza relativa a través de la práctica logran constituir un patrón.

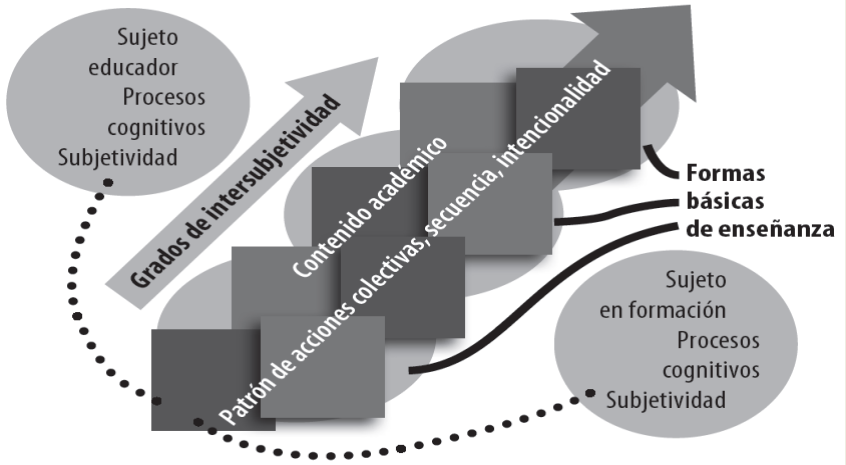
Se trata efectivamente de reconocer que en cada práctica colectiva existe un contenido académico como objeto de conocimiento legítimo y que se encuentra unido al patrón de acciones de los sujetos, existiendo las dos entidades como una unidad o conjunto integrado de dos entidades que operan imbricadas durante el mismo momento. En estas circunstancias el patrón de acciones se convierte en un elemento implícito del proceso de aprendizaje que está asociado al contenido académico u objeto de conocimiento explícito.

Uno y otro elementos están presentes en el acto de generar “lo educativo”, es decir, en un presente determinado por los sujetos implicados, de tal manera que el sujeto en formación “aprende” simultáneamente el contenido académico –objeto legítimo de conocimiento- y el patrón de acciones con el que accede o construye al primero, asimilando simultáneamente el objeto y el conjunto de acciones.

Un proceso similar acontece con el sujeto educador puesto que enseña un “objeto de conocimiento”, o más bien genera un “objeto de enseñanza”, mediante su patrón de acciones o modelo de enseñanza (MPE) y, en el acto de generar uno y otro como síntesis, re-aprende los dos. Esta situación reafirma lo postulado por Paulo Freire en el sentido de que lo que mejor se aprende es aquello que se enseña.

En cuanto al modelo de enseñanza-aprendizaje reiteramos que está constituido por diversos componentes: una intencionalidad, un imaginario, una representación, unas acciones relativamente invariantes con su secuencia, la cual opera también de manera reiterada, los diversos elementos multidimensionales que componen las acciones y prácticas, pudiendo incluir formas básicas de enseñanza, entre otros, como se representa a continuación.

Gráfico 4. *El modelo de enseñanza-aprendizaje y sus relaciones principales*



Fuente: Elaboración propia.

Ahora toca el turno de incluir otros elementos en dicho modelo, entre los cuales destacan las Formas Básicas de Enseñanza (FBE), aunque también se pueden incluir dispositivos metodológicos de la enseñanza que provienen de la estilística y la didáctica, como pueden ser los estilos de enseñanza o de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y los recursos didácticos.

Retomamos el caso de las Formas Básicas de Enseñanza porque son un componente claramente identificado y delimitado que se puede aplicar fácilmente como unidad de análisis y de observación al indagar los modelos de enseñanza o aprendizaje, además de que cuentan con un soporte teórico que les proporciona fundamentos sólidos.

Tales características no siempre se encuentran al trabajar con los estilos y estrategias de enseñanza o aprendizaje, categorías que a veces cuentan con una buena

fundamentación teórica, pero carecen de la necesaria precisión como unidades de observación o análisis, por lo que identificarlas y delimitarlas en la investigación o aplicarlas durante la intervención pedagógica, no resulta una tarea sencilla.

Con relación a lo anterior cabe precisar que generalmente una o más Formas Básicas de Enseñanza son empleadas con cierto grado de consciencia, en el momento en que se despliega una acción o una secuencia de las mismas; ocasionalmente una sola FBE se convierte en acción por sí misma, con lo cual designa esta.

En todo caso al emplearse una Forma Básica de Enseñanza por el educador dentro de una secuencia de acciones se genera una acción correlativa del sujeto en formación, que unida a otras acciones del mismo genera un patrón de aprendizaje y un *habitus* singular.

Para analizar las características del acto de enseñar y el de aprender conviene indagar el conjunto de sucesos implicados en la acción, entre ellos los componentes subjetivos que son objetivados; en ese sentido, en la fundamentación teórica de cada una de las Formas Básicas de Enseñanza, que realiza Hans Aebli (1998), tenemos una indicación de los procesos cognitivos que puede implicar el uso de la misma.

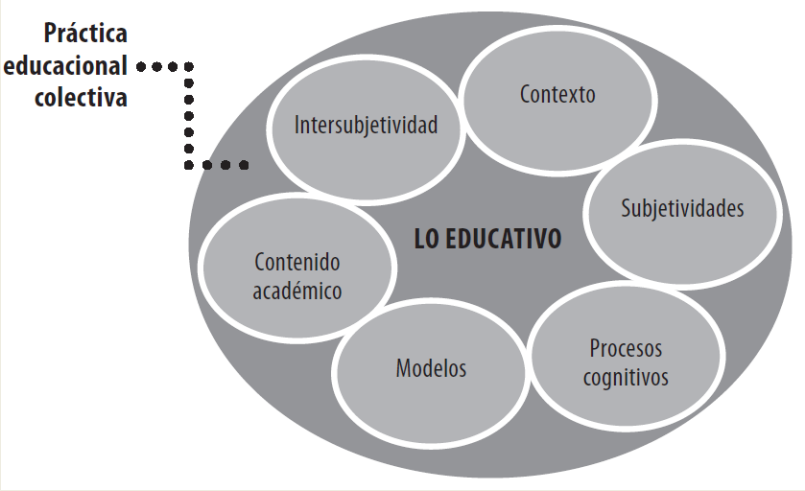
En este orden de ideas, estamos afirmando la tesis de que al interior de cada acción y de cada modelo, existen componentes que, articulados entre sí, le dan sentido y consistencia.

De la misma manera afirmamos que existe una articulación externa de cada modelo de enseñanza o en su caso de aprendizaje, con otros elementos constitutivos de las prácticas de los sujetos individuales, en los términos en que lo ha propuesto Bazdresch (2000) y que en su conjunto los diversos constitutivos y sus relaciones más o menos coherentes y su racionalidad, configuran una práctica singular.

Esta última tesis, que aquí apenas se enuncia, merece ser motivo de indagación empírica y teórica posteriormente, en una línea distinta de trabajo a la que hemos seguido hasta aquí y respecto a la que solo hemos mostrado algunos indicios.

A continuación se manifiestan gráficamente los constitutivos con los que el modelo guarda una relación o articulación externa.

Gráfico 5. *Articulación externa del modelo con otros constitutivos de la práctica*



Fuente: Elaboración propia con base en Bazdresch, 2000.

El presente texto se divide en dos grandes secciones con diferentes apartados. La primera contiene varios ejercicios de análisis de los modelos prácticos y personales de aprendizaje y de enseñanza de diversos sujetos en formación como profesionales de la educación, que realizan ellos sobre sus prácticas, con el acompañamiento de un asesor. También incluye un acercamiento al modelo de enseñanza de profesoras en servicio en distintas escuelas de educación básica. La segunda sección incluye un ejercicio de auto-análisis sobre el *modelo práctico de enseñanza* que el sujeto realiza regularmente.

En las dos secciones y sus diferentes apartados se pretende articular reflexivamente un conjunto de datos empíricos relativos a los *modelos prácticos personales* -de enseñanza o de aprendizaje- con saberes y teorías que permiten reflexionar y problematizar sobre ellos.

Al iniciar este trabajo de análisis partimos del supuesto de que los *modelos prácticos de enseñanza* se vinculan estrechamente con los *modelos prácticos de aprendizaje* en los actos educativos concretos.

Para el análisis de unos u otros por separado o en interrelación, es necesario poner en juego nuestros saberes y teorías sobre los modelos mencionados, es decir, al conjunto de discursos especializados a los que hemos denominado como *modelos didácticos legitimados y las formas básicas de enseñanza,* en el primer caso y *modelos teóricos de aprendizaje* en el segundo.

Los ejercicios de análisis y las breves síntesis que les suceden forman parte del proceso de comprensión, el cual

permite conocer y cuestionar la articulación de las acciones y representaciones que integran el modelo, así como su lógica.

Modelización y proceso de investigación

Además de lo anterior, el proceso de modelización que realiza en su vida cotidiana el sujeto social se convierte en una guía metodológica, ya que nos provee de analizadores, es decir, de conceptos útiles en el proceso de analizar, tales como el imaginario, la rutina y los patrones de acción, entre otros.

En ese orden de ideas, el proceso de comprensión de los modelos implica realizar las siguientes operaciones metodológicas:

1. Identificar el imaginario y construir una representación del mismo,
2. Producir una descripción o narrativa que dé cuenta de la representación,
3. Producir un documento o registro textual donde se inscriba la descripción y/o narrativa.

En todos los casos que conforman la investigación se aborda el objeto de estudio desde la perspectiva metodológica de la hermenéutica profunda desarrollada por J. B. Thompson (1993), combinando el análisis formal y el de contenido y enfatizando procesos analíticos intratextuales e intertextuales, por encima de los contextuales, para construir el sentido que subyace en las

acciones y prácticas educativas: su reproducción a través de la modelización y el modelo o patrón de acciones relativamente invariantes.

Dentro de ésta perspectiva se integran dispositivos técnico-metodológicos propios de la investigación cualitativa en ciencias sociales, como es el caso de la observación, auto-observación, el levantamiento de registros y auto-registros, el empleo de textos producidos durante las sesiones de clase por los estudiantes, las relatorías de las sesiones documentadas durante la sesión y transcritas con posterioridad, el uso de matrices de análisis, entre otros.

El proceso de documentar con el mayor detalle posible, inscribir la información en los documentos primarios y someterla después a análisis en documentos secundarios, es lo que hace posible generar diversos textos susceptibles de comunicación para entregarlos a la comunidad académica y principalmente a los educadores que desarrollan su formación inicial en pregrado o que quieren lograr un mayor grado de experticia en el posgrado.

En estas páginas se muestra un ejercicio de investigación en y desde la educación que asume diversas modalidades, puesto que en la primera sección se abordan prácticas y modelos de sujetos en formación y prácticas de los otros que interaccionan con el sujeto investigador, mientras que en la última sección se trata de la propia práctica del sujeto investigador, que en esas condiciones se convierte de alguna manera en sujeto y objeto de estudio, por medio de la auto-observación.

Para los posibles lectores el presente texto ofrece una versión para comprender una unidad de análisis: los modelos prácticos de aprendizaje y enseñanza.

Los diferentes apartados que componen las dos primeras secciones tienen varias características que los distinguen:

1. Se refieren a los modelos prácticos que despliegan sujetos en formación, como estudiantes, practicantes o docentes, tales casos van de menos a más experiencia docente.
2. En cada caso se muestra una progresión en los dispositivos de análisis: en el primero se enfatiza el papel de las representaciones, en el segundo el del patrón “emergente” y finalmente, el patrón “consolidado” o modelo.
3. Todos los casos muestran distintos niveles y procedimientos que se derivaron de la intervención o asesoría del mismo académico.

En la última sección se muestra el auto-análisis que un académico realiza sobre su modelo práctico de enseñanza, incorporando algunos de los dispositivos de análisis desplegados en la primera sección.

LOS MODELOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA Y LA GÉNESIS DE LA REPRODUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Auto-representaciones del modelo práctico de aprendizaje de estudiantes

En esta sección abordaremos la concepción que tienen diversos estudiantes universitarios de licenciatura en educación sobre su propio proceso de aprendizaje. Se trata de una edad más temprana en la que podemos reconocer un modelo o patrón de acciones que se construye con una intencionalidad educativa explícita o quizá inconsciente, ocupando la posición de sujeto en formación.

Para ello hemos retomado las respuestas de un grupo de 17 estudiantes a un cuestionamiento abierto durante una sesión de clase, cuando se les requirió mencionar con detalle y por escrito cuáles eran sus acciones en el momento de estudiar.

Como ejemplos vamos a retomar algunos casos individualmente considerados, lo cual nos permitirá tener alguna idea sobre sus propias auto-representaciones.

La representación de un modelo puede ser tan sencilla como en el primer caso o mucho más elaborada como en los tres casos siguientes:

Gráfico 6. Autorepresentaciones sencillas del modelo de aprendizaje

	Primer caso	Segundo caso
1	Leer mis apuntes.	Saber el objetivo de estudio.
2	Entenderlos.	Buscar la información necesaria.
3	Escuchar música.	Seleccionar la información más adecuada.
4		Leer con atención.
5		Subrayar las ideas principales.
6		Realizar anotaciones pertinentes.
7		Cuestionarme sobre el contenido.
8		Repasar el cuestionario o el resumen.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 7. Autorepresentaciones complejas del modelo de aprendizaje

	Tercer caso	Cuarto caso
1	Tener el área limpia. Recoger en caso de no estarlo.	Estar tranquila, para poderme concentrar.
2	Ordenar por importancia el material con el que debo estudiar.	Ordenar el material con el que voy a estudiar.
3	Leerlo.	Darle lectura.
4	Hacer una comprensión, ya que sin ésta no aprendo nada.	Sacar fichas de resumen.
5	Resumir.	Tratar de comprenderlo.
6	Dar una revisión.	Cuestionarme acerca de lo estudiado.
7	Preguntar en caso de duda.	En caso de no comprender algo, consultarlo o pedir favor a quien sepa para que me aclare mi duda.
8	Comentar lo que más se me grabó.	Formular ejemplos

Fuente: Elaboración propia.

Puede apreciarse que en algunos casos se mencionan como acciones realizadas por los sujetos durante el proceso de estudio y aprendizaje, algunos elementos que no pertenecen estrictamente a este, sino a la situación del contexto físico, es decir, a lo que algunos psicólogos llaman: atmósfera", ya que forman parte de las condiciones que influyen en el aprendizaje (por ejemplo tener el área limpia y recogida o contar con música). Seguramente los sujetos realizan acciones para estructurar su espacio de tal modo que puedan contar con condiciones más propicias para desarrollar su labor y por eso las agregan a las acciones propias del proceso de aprendizaje.

La mayoría de las acciones realizadas y mencionadas que forman parte del proceso de aprender son realizadas en los ámbitos de subjetivación (o internalización-introyección) y de intrasubjetividad, mientras que las realizadas en el ámbito de la objetivación (exteriorización-proyección) solo son realizadas en algunos casos y en número menor.

Las acciones de este último tipo como: "realizar anotaciones pertinentes", "resumir", "sacar fichas de resumen" o "comentar lo que más se me grabó", no son generalizadas a todos los casos, ni aparecen en cantidad suficiente para guardar equilibrio con las otras.

La preponderancia de las acciones en el ámbito de la interiorización nos indica que posiblemente el *modelo práctico de aprendizaje* manifiesto en estas representaciones es de tipo receptivo, inclusive habría que ver si es un de tipo receptivo-acumulativo. Lo anterior, además de ser inquietante por sí mismo nos lleva a

preguntarnos si tal *modelo práctico de aprendizaje* se encuentra correlacionado con un *modelo práctico de enseñanza* de tipo normativo-transmisivo.

Por otra parte, el nivel de detalle en la identificación y delimitación de acciones, logrado por los sujetos en formación durante la representación del modelo, da cuenta del grado de complejidad del pensamiento propio, así como de la profundidad en el proceso de reflexividad metacognitiva lograda en la producción del conocimiento personal.

Justamente la profundidad y complejidad metacognitiva hace posible una estructura de pensamiento más rica y sólida, todo lo cual permite un trabajo de innovación profunda o estructural en el modelo de aprendizaje desplegado en las prácticas de los sujetos.

Llegados a este punto, es importante tener en cuenta que la reiteración de dicho patrón de acciones y de representaciones es una estructura más o menos invariante que además de ser desplegada por el sujeto, lo condiciona a él mismo –por un efecto de retro-acción- e incide también sobre el conjunto de sus prácticas al funcionar como *habitus*, es decir, como estructura estructurante o disposición a la acción, que al reiterarse tiene un efecto de sedimentación.

Es posible apreciar que son numerosas las acciones comunes que realizan los alumnos, de hecho suman más aquellas en las que coinciden que en las que divergen. Considerando los contenidos de sus respuestas individuales e identificando las acciones más comunes se puede realizar

algún agrupamiento de las mismas en pequeños o grandes grupos, para construir una representación incluyente.

En los siguientes casos los mismos estudiantes se integraron en cuatro equipos para construir en cada uno este tipo de representación colectiva, las cuales se integran en una sola tabla, como se manifiesta a continuación.

Gráfico 8. *Representaciones colectivas del modelo de aprendizaje*

Accion	EQUIPOS			
	1	2	3	4
1	Pedir ayuda	Área limpia	Concentración-Relajación	*En clase:* *Poner atención *Entender. *Puntualidad. *Tolerante. *Retroalimentación. *cooperación.
2	Estar en un lugar adecuado y limpio	Lugar cómodo	Tener material: apuntes, textos y libros	
3	Tener el material a la mano y adecuado	Todo el material a la mano	Elaboración de resúmenes	
4	Concentrarnos. Leer, escribir	Ordenar el material	Comprensión de lo estudiado	*Extraclase:* *Leer. *Saber. *Hacer ensayos. *Repasar cuestionarios. *Seleccionar información *Buscar información
5	Comprender lo que estudiamos	Lectura de comprensión	Autoevaluación	
6	Disposición al estudiar	Síntesis y relacionar conceptos con la vida real	Interpretación de lo analizado	

7		Sacar una referencia		*En clase y extra-clase:*
8		Palabras claves y resumen		*Meditar *Responsabilidad *Participar
9		Preguntar en caso de duda		

Fuente: Elaboración propia.

La representación colectiva lograda puede ser considerada ya sea como una manifestación o tipo de las regularidades realmente presentes en la realidad o como aquella a la que idealmente tienden los sujetos. En cualquiera de los casos tiene implicaciones para la acción de los mismos en el plano individual al constituirse tal representación colectiva como sobre-representación de su *modelo práctico de aprendizaje* o como un ideal por lograr, al actuar en el registro simbólico o en el imaginario personal.

En el ámbito de los modelos prácticos de aprendizaje, una vez construida la representación, no solo es posible tomar conciencia de ellos, sino que también es factible adicionarles acciones y/o modificar la secuencia de las mismas. En estos casos estamos hablando ya de innovaciones, aunque de menor alcance, con respecto a las innovaciones en la estructura de la práctica.

La realización consciente de cualquiera de estas innovaciones trastoca la estructura o patrón de las acciones, primeramente en el plano de la representación (a nivel declarativo o conceptual) y posteriormente en el plano de su despliegue práctico.

Es por ello que afirmamos que al cumplir esas dos condiciones estamos ante innovaciones realizadas al modelo práctico de aprendizaje, ya que se ha afectado tanto la representación en la fase preactiva, como la secuencia de acciones en la fase interactiva. A su vez la reflexividad metacognitiva que posiblemente se logre en la fase postactiva, quizá mediante ejercicios de análisis y evaluación, podría llevar a modificar nuevamente la representación y a concretar un punto de no retorno al modelo previo, consolidándose de esta manera un nuevo modelo y produciéndose una nueva experiencia caracterizada por la flexibilización de la práctica con base en la innovación del modelo práctico de aprendizaje.

Por otra parte, se encuentra la virtud o el valor positivo de la construcción de una representación colectiva en el momento en el que se hace posible que todo el proceso anteriormente descrito tenga una base intersubjetiva muy cercana y directa para los participantes. Tal situación potencia o incrementa la profundidad del proceso de formación sobre todo en el caso de programas de entrenamiento y desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual, puesto que crea un contexto proclive compuesto por una serie de prácticas con orientaciones similares por su carácter proactivo que facilitará el despliegue y consolidación de las innovaciones de cada sujeto individual.

En ese orden de ideas, y sólo como ejemplos, se pueden incorporar acciones que integran alguna de las representaciones colectivas desarrolladas por los otros equipos como un nuevo componente que se adiciona a la desarrollada por el propio equipo y, una vez mejoradas las

representaciones colectivas, pueden utilizarse las acciones declaradas en éstas para enriquecer las representaciones individuales y para programar evaluaciones colectivas periódicas de las innovaciones en los modelos prácticos de aprendizaje de los sujetos en formación.

Al acercarnos a los modelos prácticos de aprendizaje y sus auto-representaciones estamos ante un elemento esencial de la reproducción del llamado “oficio” de estudiante, como lo es el patrón de acciones mediante el cual accede e incorpora los contenidos académicos (disciplinarios, científicos y humanísticos) en su pensamiento, lenguaje y acción.

En consecuencia es necesario enfatizar que estamos observando una primera imagen de la génesis de un tipo específico de *habitus académico* que se pone en juego cuando el sujeto ocupa la posición de alumno o de estudiante, pero que dicho sujeto la genera y reproduce como disposición hacia el conocimiento.

No está por demás reafirmar la tesis de que se refuerzan mutuamente en un ciclo de reproducción dos elementos esenciales: el patrón de acciones y su representación, como concreción en un tiempo presente del *habitus académico* estudiantil constituido históricamente y reafirmado continuamente por el cruce de posición y disposición, pero además de la serie de acciones y representaciones constitutivas del modelo práctico de aprendizaje.

La práctica y el patrón emergente del modelo de enseñanza

En este apartado se aborda un solo caso que forma parte de los 17 estudiantes mencionados en el apartado anterior. En esta ocasión se trata de las prácticas realizadas por una estudiante que va a una aula de educación básica para fungir durante algunas sesiones de clase como docente; es decir son prácticas para habilitarse como futura docente, por lo que la estudiante funge como docente y se le denomina "practicante".

En tales circunstancias el ejercicio de análisis de la práctica se centra en tratar de identificar el modelo de enseñanza que está construyendo la protagonista durante su propio proceso de formación, es decir, en calidad de practicante como se mencionó con anterioridad.

En primera instancia es necesario precisar que el Modelo Práctico de Enseñanza, siendo fundamentalmente un patrón simplificado de acciones y representaciones de enseñanza, requiere más de una sesión para identificarlo, por lo que no contamos con datos suficientes para identificar las acciones que lo constituyen a partir del registro de una sola sesión de trabajo.

Sin embargo, podemos realizar un acercamiento al modelo, identificando un patrón emergente de sus acciones, el cual nos proporciona indicios de aquellas que conforman regularidades y rutinas que son constitutivas de una práctica. Por ello, a partir del registro de una sola práctica

sólo podemos realizar un acercamiento preliminar a tal patrón y obtener una indicación del modelo.

En casos como éste, se trata de establecer si el patrón identificado en la primera sesión tiene una presencia reiterada en una segunda o tercera práctica durante un intervalo determinado. Para lograrlo es necesario documentar las prácticas a través de registros y obtener mayor información por algún medio de triangulación, por ejemplo a través de una entrevista con el sujeto, sus estudiantes o colegas.

Por otra parte, el modelo práctico de enseñanza es el efectivamente realizado y su teorización es una representación del mismo; por ello solo puede ser vivenciado y reflexionado, en una primera instancia, por los propios actores.

En este sentido el modelo práctico de enseñanza o de aprendizaje es un campo pre-interpretado por los actores y, en este caso, principalmente por la practicante quien tuvo un papel protagónico, tal y como lo plantea la fenomenología social.

En consecuencia, los otros sujetos que accedemos a una práctica y a los modelos que en ella operaron, solo accedemos a ellos en su carácter de “acto” (Schutz, 1972; Rodríguez 1993), es decir de acción finiquitada y a través de las interpretaciones de los actores

En este contexto, tal acceso es posible a través del conocimiento y análisis de la narrativa que los actores realizan sobre la práctica realizada, ya sea mediante una

entrevista o mediante un texto en el que se objetiva la representación de los actores. Por ello recordamos el aserto, planteado por Paul Ricoeur (1990: 27) con respecto a la hermenéutica psicoanalítica, consistente en que el psicoanalista no interpreta directamente los sueños, sino el texto del relato de tales sueños, ya que en este caso podemos interpretar el texto en el que se inscribe la representación del sujeto.

Es en esta tesitura que hemos respetado, en la mayor medida posible, la "textualidad" del autoregistro de la practicante, para que, con esa base, aventuremos algunas interpretaciones de mayor complejidad y profundidad sobre la materia que nos ocupa; es sobre tal texto que se produce la trama interpretativa.

A continuación abordaremos las acciones de la práctica que fueron recuperadas en el texto de la narrativa para construir el patrón emergente. Para lograr lo anterior se estructuran en dos columnas los contenidos de diferentes partes del autoregistro, para dar cuenta de las acciones y de la manera en que éstas se han simplificado y esquematizado en un patrón emergente, para mostrar sintéticamente como se suscitó la práctica.

En la primera columna se encuentra el texto "en bruto" de la narrativa inscrita en el registro, mientras que en la última columna se localiza la representación del patrón emergente de acciones realizadas y de representaciones, por lo que tal columna predica acerca del modelo práctico personal –en caso de confirmarse la reiteración del patrón emergente-.

Para construir el patrón se ha recurrido a la representación que ha construido la practicante, particularmente a los elementos que se encuentran en la última parte del auto-registro, aunque ella no le haya asignado la denominación que aquí utilizamos, como se muestra a continuación:

Gráfico 9. *Patrón de acciones de una practicante*

Texto de la narrativa	**Patrón emergente caracterizado por la practicante**
	Actividades de presentación
"Inicié presentándome al grupo por mi nombre, les informé a lo que iba, y les pregunté su 1er. Nombre, (algunos pequeños aún no identifican la diferencia entre el primer nombre y el nombre completo con apellidos). Por mi parte me encontraba junto al escritorio al presentarme, posteriormente recorrí todo el salón mientras daba instrucciones".	Mi nombre. Mis objetivos. Nombre de cada alumno. Reglas para trabajar con los alumnos durante el lapso de una hora.
"Como siguiente punto aclaré lo que acontecía por realizar: aprenderemos los 5 sentidos, la higiene en su persona, en los alimentos y que debemos comer para estar saludables. Para poder comenzar con la clase tendremos que colocar unas reglas para poder trabajar todos con orden. Necesito que pongan atención en lo que les explico, quiero que respeten a sus compañeros cuando quieran participar, cuando alguien quiera participar levantará la mano para que todos podamos entender lo que nos está diciendo nuestro compañero. Se prohíbe burlarnos de mis compañeros".	

Fuente: elaboración propia con información de Magaña, 2001

La primera columna es una manera de transcribir los enunciados que expresa cada sujeto participante y representa el esfuerzo de descripción de la observadora, que es la misma practicante a quién se le indicó que se apegara a los hechos tal y como ocurrieron, respetando literalmente el habla de los actores, sus formas de expresión y significados (Bertely, 2000); y que utilizara el formato usual en la descripción de corte etnográfico la cual requiere una técnica de notación del texto en forma similar a un guión dramático (Goetz y LeCompte, 1988;) donde se anota el nombre del personaje seguido de la transcripción de cada parlamento o de la narración y la descripción de lo que manifiesta corporalmente.

Dichas indicaciones sólo las siguió la practicante en el menor de los casos, ya que en la mayoría empleó la narración de los sucesos de la clase utilizando la primera persona y verbos en tiempo pretérito, asumiendo como narradora una posición desde dentro de los hechos con objeto de construir un relato de sucesos ocurridos a lo largo del tiempo.

La segunda columna muestra el resultado de una labor de síntesis y de esquematización del conjunto de acciones narradas o descritas anteriormente, dando por resultado una representación de aquellas que resultaron más relevantes para la practicante durante la sesión.

En estas circunstancias existen diversas cuestiones que es necesario enfatizar:

1. En principio, la exigencia de lograr una síntesis lleva a la practicante a incluir o agrupar diversas

acciones existentes en la narrativa en una sola, para construir una representación simplificada tendiente a identificar el modelo.

2. Por otra parte, existen acciones reconocidas como parte del patrón o modelo que no se recuperaron en la narrativa; lo cual indica que existen vacíos, tanto en la recuperación textual (primera columna), como en la construcción sintética tendiente a construir el modelo construido sobre la misma (segunda columna).

Tales cuestiones se manifiestan en el siguiente caso:

Gráfico 10. *Reconstrucción textual versus síntesis*

Reconstrucción textual	**Síntesis**
	Preguntas relacionadas con lo que le sucede al lagarto enfermo (platica de su dolor de muela y dolor de panza).
"Como siguiente actividad se les repartió los recortes de las revistas con el objetivo de que los niños observaran y recopilaran en su mente como un resumen de lo que se platicó en la sesión. La actividad consistió en que observarían un recorte por parejas y pasar al frente del grupo y les iban a contar a sus compañeros lo que ellos vieron en su recorte. Casi cuando terminaba la actividad, comenzó a dispersarse la atención de los alumnos".	Repartición de recortes de revista con imágenes de personas, comida y grupos de alimentos. Participación por parejas contando a sus compañeros lo que observaron en el recorte.

Fuente: Elaboración propia, con información de Magaña, 2001

Además las acciones simplificadas en el patrón emergente del modelo, dejan en muchas ocasiones de ser plasmadas gramatical y sintácticamente como tales, por lo que la transitividad del verbo es suplida por la sustantividad del enunciado, por ejemplo en la acción denominada: “Preguntas relacionadas con lo que le sucede al lagarto enfermo”. Llama la atención este giro en el lenguaje, que puede ser pertinente si la finalidad intrínseca del ejercicio hubiera sido la de categorizar, pero que no se apega a las reglas de enunciación de las acciones como tales, sino a los contenidos desplegados en ellas.

Respecto al proceso de categorización es sabido que en la tradición etnográfica el nombramiento de la categoría es relativamente libre y a criterio del investigador; de ahí que el enunciado pueda sustantivarse o adjetivarse, dependiendo del deseo del autor. Al respecto la tradición etnográfica instruye en la recuperación de las “categorías sociales” y el diálogo con las de procedencia teórica, en un esfuerzo de “triangulación”.

Así mismo, en el proceso de simplificación para mostrar el patrón emergente es notorio en este caso que algunas de las acciones desarrolladas efectivamente y de las cuales da cuenta la narrativa, no se recuperan, sino que se abandonan en una especie de filtrado y selección. Esta situación se manifiesta muy explícitamente durante las “experiencias de los alumnos” (patrón emergente), donde no se recuperan las “indicaciones” de la practicante (narrativa).

Gráfico 11. *Filtrado y selección de eventos en la síntesis*

“Como segunda parte les vendé los ojos, y al terminar les di instrucciones. Por lo que el salón fue tan silencioso, que todos estaban atentos a lo que pudieran escuchar. Las instrucciones fueron: Nadie puede decir en voz alta lo que los voy a dar, cuando yo les quite la venda de los ojos tienen que dibujar, o participar levantando su mano, o intentar escribir lo que les daré, qué fue lo que les di, como se los di y que utilizaron para detectar lo que era, y si adivinaron lo que era con los ojos vendados. La mayor parte de los alumnos lo quiso expresar a través de palabras, conceptos, 2 niños se limitaron a intentar escribirlo y una niña a dibujarlo”.	Experiencias de los alumnos.

Fuente: elaboración propia, con información de Magaña, 2001.

En este momento de análisis cabe recordar que hemos postulado que la práctica es concebida principalmente como una totalidad de acciones articuladas que actúan sistémicamente y que uno de los componentes de tal totalidad es el modelo práctico de enseñanza, en el cual se pueden categorizar un conjunto de acciones más o menos invariantes.

Desde esta perspectiva y tratando de reconstruir analíticamente esta totalidad concreta y compleja es preciso analizar estos datos cualitativos a partir de los tres fundamentos de la práctica educativa, sin los cuales no existe: el sujeto educador, el sujeto en formación y el objeto de conocimiento o contenido.

En este sentido, puede apreciarse que en la narrativa se recupera principalmente el accionar de la practicante (que funge en su posición de docente), mientras que en el patrón emergente del modelo existe una descentración de la figura de sujeto educador y una inclusión mayor de los sujetos en formación y del contenido.

En ese mismo orden de ideas, en algunos eventos se seleccionan parte de los contenidos y saberes abordados, por ejemplo en el “diálogo del lagarto y los alumnos y ver los objetivos de higiene y alimentación adecuada en los alumnos”, o en la “despedida del lagarto”. También existen eventos como el de la “muestra de carteles en el pizarrón con dibujos de cada uno de los 5 sentidos”, que son realizados por la practicante.

Con lo anterior se quiere puntualizar que, al momento de producir la representación postactiva del patrón emergente de acciones y representaciones tendiente a construir el *modelo práctico de enseñanza*, en unas ocasiones los alumnos son el eje de la construcción, en otras los contenidos y en otra la docente. De ahí que puede afirmarse que el patrón emergente del modelo fue construido con la inclusión de estos tres componentes básicos de la práctica.

Por último, cabe agregar que la practicante no realizó el acto final de “nombrar o denominar al modelo”, a pesar de que esa fue la indicación de su asesor, lo cual habría implicado un mayor grado de abstracción y un proceso de síntesis más fuerte y profundo que los anteriores.

En este momento resulta relevante indicar que este *Modelo Práctico de enseñanza* guarda cierta conexión con las formas básicas de enseñanza sistematizadas por Hans Aebli (1998) y a las que hemos considerado como elementos que pueden formar parte de los *modelos didácticos legitimados*.

La relación que encontramos entre el *modelo práctico de enseñanza* de la practicante con las *formas básicas de enseñanza que emplea en esta situación particular,* se presenta de la siguiente manera:

FBE *"Mostrar".*

Con esta forma lo que se pretende es que al observar diversos actos, se aprenda logrando una "imitación interior". En este caso la practicante solo mostró, sin verificar la imitación por parte de los niños, como puede desprenderse de la interacción entre los personajes del cepillo de dientes y el lagarto:

> Cepillo de Dientes: Hola pequeñines. Vine a saludar a mi amiguito el lagarto.
>
> Lagarto: Que tal cepillo de dientes, les contaba a mis amigos que es muy importante lavarse los dientes.
>
> Cepillo de Dientes: Sí niños, porque si no lo hacen se llegan a infectar nuestra boca junto con nuestros dientes y los dientes son una de las partes de nuestro cuerpo que debemos cuidar y a nuestro amiguito el lagarto se le

> olvidó lavarse los dientes después de comer es por eso que estoy aquí para lavarle los dientes.
>
> Lagarto: Ahora iba precisamente a lavármelos, aquí me los voy a lavar para que mis amiguitos vean como se deben lavar los dientes.
>
> Es aquí donde los niños aprendieron a lavarse los dientes porque el cepillo lavó los dientes del lagarto de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba y las muelas de forma circular. Al terminar de lavarse los dientes el lagarto, el cepillo se despidió de los niños y del lagarto.

FBE *"Contemplar y observar".*

Es otra Forma Básica cuyo propósito consiste en que, con base en el contacto sensorial –en este caso visual y táctil con los carteles y recortes-, los sujetos en formación puedan construir o reconstruir una representación del objeto concreto real al que se alude iconográficamente, así como realizar operaciones más complejas.

Algunas de las acciones del Modelo Práctico de Enseñanza que se corresponden con este Modelo Didáctico Legitimado son las que se muestran en la siguiente viñeta:

> Como siguiente punto les mostré los carteles con los dibujos relacionados a los 5 sentidos, cada uno de los niños me dieron diferentes concepciones con lo que pueden estar relacionados los sentidos.

> Se les repartió los recortes de las revistas con el objetivo de que los niños observaran y recopilaran en su mente como un resumen de lo que se platicó en la sesión, la actividad consistió en que observarían un recorte por parejas y pasar al frente del grupo y les iban a contar a sus compañeros lo que ellos vieron en su recorte. Casi cuando terminaba la actividad comenzó a dispersarse la atención de los alumnos.

FBE *“Narrar y referir”.*

Es una Forma Básica cuya lógica se basa en que, mediante el uso del relato, como sucedió en esta sesión tanto por parte de los personajes anteriores, como de la propia practicante, se busca indicar el contenido de acciones relativas a la nutrición, la salud y demás temáticas abordadas en la clase, así como las consecuencias de ellas o de su omisión. Al parecer se logró el cometido planteado por Hans Aebli (Op. Cit.) para esta “Forma Básica”, al menos en un caso cuando:

> Un niño levantó la mano porque quería participar y mencionó que el lagarto se iba a desmayar porque él no dijo que iba a comer leche, huevo, pan, carne, pescado, mantequilla...

En virtud de lo hasta ahora escrito se muestra que en el patrón emergente del Modelo Práctico de Enseñanza de la practicante, una de las Formas Básicas de Enseñanza: *“narrar y referir”* fue dominante en términos cuantitativos a lo largo de la clase, sin embargo es posible considerar que en términos cualitativos las formas: *“mostrar”* –que caracteriza

el accionar docente y *"Contemplar y observar"* que caracteriza al accionar de los alumnos y cuya lógica está articulada o integrada al accionar docente, fueron las formas que ocuparon una posición dominante durante el desarrollo de esta práctica.

En consecuencia, el Modelo Práctico de Aprendizaje aquí analizado no se caracteriza por ser un modelo "puro", sino que integra elementos de varias Formas Básicas de Enseñanza, siendo "narrar y referir", así como "mostrar" las formas de enseñanza dominantes que forman parte de este patrón emergente del Modelo Práctico de Enseñanza.

En este orden de ideas y desde nuestra perspectiva, consideramos que tales formas de enseñanza son subcategorías que, junto a otros componentes, se integran en la categoría de "Modelos Didácticos Legitimados". Consecuentemente, dicha integración puede establecerse entre estos modelos en específico y las Formas Básicas de Enseñanza, como es el caso de la forma básica "*mostrar",* la cual está relacionada con el Modelo Didáctico Legitimado de *"demostración";* mientras que la forma básica "*narrar y referir"* se relaciona más con otro de estos modelos conocido como *"cátedra".*

Con base en lo anterior, hemos podido establecer que en esta práctica y de acuerdo con la secuencia interactiva y el accionar de la practicante, no se desarrolló un Modelo Didáctico Legitimado puro desplegado en el Modelo Práctico de Enseñanza, sino que este último se integró con elementos substanciales de diversos Modelos

Didácticos Legitimados, tales como la *demostración* y la *cátedra*.

Como puede apreciarse, en este momento de análisis del proceso metodológico se requiere identificar al Modelo Didáctico Legitimado dominante en términos cualitativos, es decir en términos de su relevancia, pertinencia e impacto subjetivo e intersubjetivo.

Por manifestarlo de algún modo, nos debemos preguntar dos cuestiones:

1. ¿Cuál es el Modelo Didáctico Legitimado y la Forma de Enseñanza que tuvo un impacto más profundo en la formación, aprendizaje y construcción de significados de los alumnos y en la interacción maestro-alumno?

2. ¿Cuál es la Forma Básica y el Modelo Didáctico Legitimado que coadyuvaron a la estructuración del Modelo Práctico de Enseñanza y a la constitución de la lógica de actuación?

Respuestas convincentes y sólidamente fundadas a los cuestionamientos anteriores, tendrán que soportarse en el análisis de la relación entre el Modelo Práctico de Enseñanza y los Modelos Prácticos de Aprendizaje de la practicante de los diferentes alumnos, es decir en el horizonte de la construcción y despliegue de los *habitus* respectivos, más que en la de un solo patrón emergente.

Una vez que hemos abordado el patrón emergente de acciones que la practicante desplegó durante el ejercicio de su práctica docente, podemos establecer que identificamos

el germen o base de lo que puede ser en un futuro su modelo de enseñanza, constituido por una serie de acciones que se reproducen de manera más o menos reiterada.

En este sentido identificamos a través del patrón emergente una indicación del *habitus* que se podría constituir como parte de su capital cultural incorporado, para operar en el campo educativo y, al mismo tiempo, una indicación de los rasgos de la reproducción de la práctica docente.

CONSOLIDANDO LA REPRODUCCIÓN: EL MODELO DE ENSEÑANZA DE PROFESORAS EN SERVICIO

Ahora nuestro foco de interés es el modelo de enseñanza de dos profesoras de educación primaria que cuentan con diversos años de experiencia docente y se han sometido a un proceso de formación en posgrado habiendo concluido sus estudios de licenciatura en educación.

Un educador que ha desarrollado la docencia durante varios años es reconocido porque tiene un grado de dominio de su práctica de enseñanza y eso se debe a que ha madurado su propio modelo de enseñanza, consolidado y hasta refinando la reproducción de su patrón de acciones.

A diferencia del apartado anterior, los documentos primarios que sirven de fuente de donde provienen los datos cualitativos no es un registro de auto-observación, sino instrumentos que se emplean en procesos más avanzados:

a) Matrices de análisis que concentran datos de distintos registros.

b) Ensayos donde se interpretan estos datos y se establecen relaciones con otros elementos de las prácticas y/o sobre su propia trayectoria profesional.

c) Mini-ensayos sobre la historia personal vinculada a la trayectoria profesional.

d) Documentos producidos en taller en los que se refieren datos relativos a: ¿Cómo llegué a ser maestro?, ¿Cuáles son las características de una buena y mala docencia?, ¿Qué recuerdo de la manera en que fui formado académicamente?, etcétera.

Una de las profesoras (Silva Torres, 2008), como parte del proceso de indagación de su modelo de enseñanza, al definirlo señala que consiste en:

> Las regularidades presentes en mi práctica y las que denominé con cierto nombre de acuerdo con las intenciones a lograr con mis alumnos las describiré mediante un listado de ellas. Antes de ello, expresaré que estas regularidades son los momentos que definen a mi práctica docente y que integran el modelo de ésta.

Independientemente de que un observador externo, o un lector pudieran tener un juicio distinto a la propia docente acerca de que pudieran integrase varios momentos en uno solo, etc., para esta profesora, esos momentos identificados son:

1. Organización de la actividad inicial.
2. Rescatar los conocimientos previos mediante la actividad inicial.
3. Establecimiento de preguntas para rescatar conocimientos previos.
4. Uso del material didáctico.

5. Los procedimientos individuales de los alumnos en los ejercicios realizados y la forma de corregirlos.
6. De los ejercicios guiados a los ejercicios libres desarrollados por los alumnos.
7. Contrastación de las respuestas de los alumnos.
8. El canto como recurso metodológico para controlar al grupo.
9. Sesión de preguntas y respuestas.
10. Actividad de cierre.

Otra profesora muestra los distintos patrones emergentes del modelo, en los auto-registros que levantó e integró en una matriz de análisis:

Gráfico 12. *Matriz de acciones recurrentes*

REGISTRO #1	REGISTRO #2	REGISTRO #3	REGISTRO #4	REGISTRO #5	REGISTRO #6	REGISTRO #7
Orden	Revisión de Tareas	Orden	Recordatorio de la clase	Recordatorio	Recordatorio	Revisión de tareas
Indicaciones	Recordatorio sesión anterior	Indicaciones	Indicaciones	Indicaciones	Explicación del tema	Enseñanza del contenido
Explicación De tema	Explicación del tema	Explicación del tema	Explicación del tema	Explicación del tema	Actividades de alumnos	Actividades de alumnos
Actividades estudiantes	Supervisión del Trabajo	Juegos pedagógicos	Actividades de los alumnos	Actividades de los alumnos	Trabajo final de los alumnos	Evaluación final
Revisión de trabajos	Revisión Del Trabajo	Actividades de alumnos	Revisión del trabajo	Revisión del trabajo.		
	coevaluación					

Fuente: Solís Bravo, 2006.

De estos, la profesora selecciona las acciones recurrentes en cada patrón emergente, las agrupa e identifica su secuencia, estableciendo el siguiente patrón de acciones:

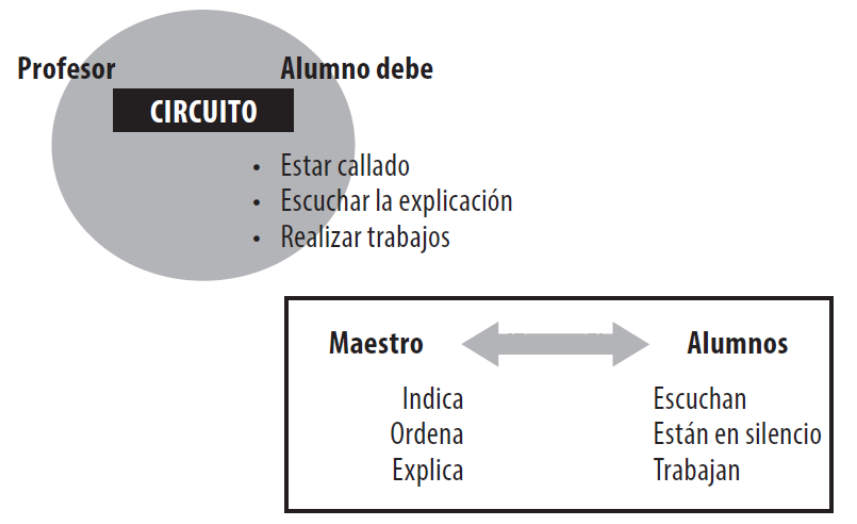
1. Introducción al tema.
2. Análisis interactivo.
3. Síntesis y evaluación.
4. Trabajo de los alumnos.

En este caso, la profesora hace gala de su capacidad de introspección e identifica el imaginario personal con el cual vincula su patrón de acciones, estableciendo de esta manera su origen autoestructurante:

> Las situaciones por medio de las cuales fui educada, dentro del salón exigían disciplina de un modo muy rígido, que por consecuencia tenía que estar el salón en completo silencio para que el docente pudiera explicar su clase y nosotros prestar ´total atención´. Otra cosa es que teníamos que estudiar y participar, porque si no eran unos castigos tremendos que te aplicaban (golpes, insultos, suspensiones, expulsiones, recados a los papás entre otros) Algunos de éstos, como los golpes e insultos en la actualidad no se ejecutan (Solís Bravo, 2006).

La misma docente representa gráficamente el modelo de enseñanza propio, con el cual desarrolla su trabajo docente con los niños en la escuela primaria:

Gráfico 13. *Autorepresentación del modelo de enseñanza*



Fuente: Solís Bravo, 2006.

En esta gráfica la profesora muestra su pensamiento acerca de cómo deben ser las relaciones maestro-alumno, así como las acciones principales que en el "deber ser" los distintos sujetos individuales realizan o deben ejecutar, incluso bajo el significante: el "alumno debe", en el entendido de que conforman una unidad con las acciones docentes, en un "circuito".

En este caso encontramos una representación sencilla, que requirió una buena dosis de honestidad, sencillez y valentía para mostrar la subjetividad ante sus pares, lo que nos proporciona mucha luz acerca de la asociación entre el patrón de acciones, la formación académica y la representación –dimensión cognitiva y afectiva- del propio modelo de enseñanza.

En otros términos, la profesora nos presenta un caso que confirma una de las tesis enunciadas en la parte introductoria, relativa a la articulación entre *habitus*

generado históricamente desde el pasado y el modelo personal de enseñanza operado en tiempo presente.

Con lo anterior afirmamos que la reproducción de la práctica docente no sólo puede ser vista a través de una trayectoria longitudinal, sino que también puede verse su forma de articulación sincrónica en el aquí y ahora a través del modelo de enseñanza; es decir, que la reproducción del *habitus* se realiza por medio del modelo práctico en un determinado tiempo presente.

AUTOANÁLISIS DEL MODELO PRÁCTICO DE ENSEÑANZA

En esta sección el análisis se enfoca hacia la práctica docente de un sujeto educador en el nivel de posgrado.

Su formación en licenciatura como psicólogo con especialidad en el área de psicología social culminó en 1979 y catorce años después inició estudios de maestría en educación, enfocándose hacia la investigación de la práctica educativa.

El sujeto auto-observado es un académico que se inició como docente en la década de los 80 impartiendo algunas materias en secundaria abierta para obreros, en una preparatoria y una licenciatura universitaria, además su labor docente desde esa época la alternó con labores en otros campos en la esfera de la producción primaria y los servicios: apicultura, cooperativas de producción agropecuaria, asesoría y promoción de culturas populares y de fraccionamientos de urbanización progresiva. Desde los 90 se ha concentrado por completo en la educación y a partir del 97 se ha desempeñado como académico de posgrado.

De acuerdo con su experiencia, la forma de impartir u orientar generalmente sus sesiones de clase ha sido muy similar, ya que ha predominado la “exposición” en el trabajo sobre los contenidos temáticos de carácter teórico, seguida

de ejercicios, cuestionamientos o problemas a realizar por parte de los sujetos en formación.

Si bien estos dos elementos han sido prácticamente invariantes en su *modelo práctico de enseñanza*, también han existido otros elementos que se han adicionado a los anteriores. Por ejemplo en sus clases de español en secundaria llegó a implementar actividades rutinarias y cotidianas de lectura y escritura, al ser dos cuestiones notablemente deficientes en las prácticas de los alumnos; en clases de licenciatura, dentro del área de psicología social implementaba discusiones y entrevistas con diversos agentes sociales, fuera de las sesiones. Así como estos elementos, se puede incluir una variada gama de otros que se suman a tales invariantes.

Sin embargo, interesa focalizar los elementos regulares que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria académica y su historia profesional como docente y que se encuentran presentes en sus prácticas cotidianas, considerando que tales elementos, regulares y prácticamente invariantes, son elementos estructurales de su práctica docente cotidianamente desarrollada. Se trata de indagar las características del *modelo práctico de enseñanza* del sujeto educador, en tanto que dicho modelo es una estructura fundamental de la práctica educativa y del habitus particular del mismo sujeto, todo ello desde la perspectiva de la auto-observación y el auto-análisis.

En los casos de las prácticas educativas analizadas en este apartado del capítulo, puede localizarse el habitus del educador a través del *modelo práctico de enseñanza*.

Desentrañar el modelo no es solo un ejercicio académico, sino un acto de conocimiento, es decir, una producción de conocimiento personal y de saberes que puedan funcionar como la base cognoscitiva que posibilita el desarrollo de una praxis educativa.

Por otra parte, dado que el sujeto educador se ha desempeñado a lo largo de 7 años como docente en una misma línea de formación dentro de un programa de posgrado, a la que se denomina “Procesos de producción de conocimiento”, cabe precisar que ha adoptado las características del seminario no sólo como modalidad de trabajo en los cursos, de acuerdo con lo curricularmente establecido, sino que tal *modelo didáctico legitimado* lo ha asimilado o encarnado, hasta convertirlo en una parte de su habitus. El currículo del programa de formación y la institución se constituyen de esta manera en mediaciones “objetivas” de la estructura social que, junto a otros componentes, cristalizan y producen finalmente el habitus en el sujeto.

En ese sentido el seminario se ha constituido en el *modelo didáctico legitimado* empleado por el sujeto, siendo el elemento primordial que vertebra y orienta el *modelo práctico de enseñanza* regular de su práctica educativa en la vida cotidiana.

Cabe precisar que en otra sección de esta obra se abordan algunos casos de prácticas donde el mismo docente ha realizado innovaciones en su *modelo práctico de enseñanza*, al utilizar el *modelo didáctico legitimado* de taller vivencial, en algunos momentos como innovaciones de

impacto superficial en la estructura de su práctica y en otros como innovaciones de impacto profundo en tal estructura o sistema. Se trata en el primer caso de algunas sesiones donde se trabajó con el modelo de taller vivencial en el contexto de la misma línea de formación donde se emplea el seminario de manera regular y en el segundo caso de otras sesiones en el contexto de la coordinación de un taller de recuperación de la práctica a lo largo de un semestre en otra línea de formación del mismo programa de posgrado.

Bajo estas consideraciones resulta necesario precisar las características del *modelo didáctico legitimado* de seminario. En ese sentido y partiendo de consideraciones manifestadas en otra sección de este trabajo, dedicada a la teoría sobre el modelo de enseñanza y el proceso de modelización, podemos considerar al seminario caracterizado como un modelo donde:

a. Es muy relevante la participación “horizontal” de los sujetos en formación,

b. El sujeto educador se diferencia por su rol de “conductor”, pero no asume el de poseedor único del saber,

c. Se reconoce que todos los integrantes son “productores” y “críticos” de los saberes,

d. El saber se considera como entidad históricamente producida por el trabajo intelectual de los sujetos sociales, y de ello se deriva que es una construcción con un carácter contingente en los actos epistemológicos de la especie humana;

e. En cuanto al contexto, este modelo exige cierto aislamiento de las contingencias contextuales, un entorno relativamente silencioso que favorezca la reflexión y libre discusión entre los participantes. El Modelo Didáctico Legitimado de seminario no se caracteriza por la alta densidad de sus ritos y su parafernalia, -como lo es en el caso de la conferencia-, aunque la preparación y redacción de textos durante la fase preactiva de la práctica y/o el tomar y ceder la palabra por turnos en la fase interactiva de la misma pueden tener cierto carácter rutinario e incluso ritual.

f. Las acciones del proceso no son de transmisión, sino de producción y crítica de los saberes.

g. A diferencia de la conferencia, los componentes físicos que producen la atmósfera como el espacio, mobiliario, etc. se configuran de manera más horizontal.

h. En algunos casos en los seminarios se utilizan las relatorías como un instrumento para dar cuenta de los procesos seguidos por participantes, de sus presentaciones, las críticas, defensas, propuestas de enriquecimiento o ampliación de los conceptos y esquemas teóricos, etcétera. que los participantes realizan en cada una de las sesiones. La relatoría permite también dar seguimiento a sus posicionamientos en torno a los campos problemáticos abordados.

i. La lógica de este modelo consiste en la adquisición y desarrollo de un saber de manera equitativa entre los integrantes del seminario.

Documentación de prácticas basadas en el modelo de seminario

En esta sección trabajaremos en torno al Modelo Práctico de Enseñanza de una serie de prácticas realizadas bajo la guía del Modelo Didáctico Legitimado de seminario en el nivel de posgrado. Se trata específicamente de tres sesiones de una misma línea de formación en un programa de maestría, las dos primeras de materias del tercer semestre relativas a teoría del sujeto y una del cuarto semestre sobre teoría de la cultura.

Con el abordaje de los patrones emergentes del modelo de las tres sesiones podemos construir el *modelo práctico de enseñanza* regular de la práctica del sujeto educador; al mismo tiempo pretendemos ejemplificar las características, alcances y limitaciones de este modelo, ya que el seminario, es el *modelo didáctico legitimado* que orienta regularmente todas las prácticas en esta línea de formación del programa de posgrado, de acuerdo con lo establecido en su diseño curricular y de acuerdo con los programas de cada una de las asignaturas o materias, mismos que son diseñados y propuestos por el académico responsable de esta línea de formación, ante la Academia

de la Maestría, para su correspondiente aprobación o modificación.

Con relación a lo anterior, el *modelo didáctico legitimado* de seminario en tanto prescripción curricular se constituye en una categoría fundamental que orienta, fundamenta y justifica el *modelo práctico de enseñanza* de seminario considerado como un constitutivo de la práctica educativa concreta.

Partiendo de un interés práctico-comprensivo y más específicamente didáctico, las sesiones aquí recuperadas sirven para demostrar las características del seminario a nivel del *modelo práctico de enseñanza*, es decir como componentes de las prácticas concretas, así como para ejemplificar las del *modelo didáctico legitimado* como concepto genérico desplegado o presente en estos casos singulares de práctica educativa, y como elemento que sufre una transposición desde el currículum formal hacia el operado en la práctica.

Sin embargo, cabe agregar algunas cuestiones con respecto a las posibilidades y los límites de este modelo: mientras que las dos primeras sesiones son secuenciadas y con ese carácter permiten mostrar algunas de sus diversas posibilidades, particularmente se puede apreciar cómo se logra o no la articulación entre los elementos de una sesión con los de la otra y como se realiza el reforzamiento de los contenidos temáticos, dentro del mismo curso; la tercera sesión es útil para mostrar los límites del *modelo práctico de enseñanza* de seminario, principalmente con relación al propósito de vincular los contenidos de esta sesión con los

que se abordan en las materias de otras Líneas de Formación durante el mismo semestre.

Así que las dos primeras prácticas nos hablan de la articulación vertical y la tercera de la horizontal, en el conjunto del "mapa curricular" del posgrado; se trata del currículo interpretado y producido en la práctica. De esta manera se pueden visualizar no solo las características, sino algunos de los alcances y limitaciones del MPE de seminario.

Con relación a lo anterior cabe manifestar que consideramos al sujeto educador no como un "transmisor", sino como un intérprete y como un productor del currículo y, de este modo, nos distanciamos de los planteamientos de la tendencia pragmático-conservadora presente en muchos discursos sobre la práctica educativa.

Por otra parte, durante la primera sesión de cada curso se distribuyeron diversas tareas, entre ellas levantar la relatoría de cada sesión; de esta manera a cada alumno del posgrado le tocó levantar una o dos relatorías a lo largo del curso.

Las relatorías fueron revisadas con posterioridad a la sesión por el conductor de los seminarios, quien les anexó o corrigió eventualmente algunas palabras para proporcionar, en caso necesario, mayor coherencia a la sintaxis de los enunciados o de los párrafos y facilitar así su lectura y comprensión.

A partir de lo anterior, los documentos primarios sometidos a análisis son principalmente los textos de las

relatorías levantadas por los asistentes a los seminarios, entre las cuales se seleccionaron las tres de estas sesiones. Otra fuente de datos complementarios fueron las notas del asesor, realizadas previamente a la sesión o durante el desarrollo de la misma.

Análisis de los patrones emergentes y del Modelo Práctico de Enseñanza

A partir de la información proporcionada por las relatorías de las sesiones que fueron escritas por alguno de los estudiantes, quienes grabaron en audio cada clase, se construyó el análisis, para lo cual se segmentó lo acontecido en la sesión de 4 horas aproximadamente, identificando un patrón emergente de acciones, luego se compararon los segmentos para identificar-construir el modelo práctico de enseñanza que sintetiza de alguna manera la trama sucedida en el conjunto de las tres sesiones en análisis.

En cada segmento del modelo práctico de enseñanza, se identificaron con posterioridad secuencias específicas de interacción y formas básicas de enseñanza, entre otros constitutivos. De igual manera, el establecimiento del modelo práctico de enseñanza permite realizar un acercamiento a los procesos cognoscitivos desarrollados, la subjetividad e intersubjetividad manifiestas y la incidencia del contexto, y desde luego, al despliegue de los contenidos temáticos que conforman el objeto de conocimiento, que

puesto en las tres sesiones de trabajo, se transforma en objeto de enseñanza y de aprendizaje.

A continuación se muestra una tabla en la cual se identifican los segmentos de cada sesión que sirven para construir el patrón emergente de cada una y su posterior integración en el *modelo práctico de enseñanza* que resulta de sintetizar los segmentos similares según su contenido y su orden en las distintas sesiones.

Gráfico 14. *Patrones emergentes y modelo práctico de enseñanza*

PATRONES EMERGENTES EN TRES SESIONES			**MODELO PRÁCTICO DE ENSEÑANZA**
Patrón 1	**Patrón 2**	**Patrón 3**	
Indicación del asesor sobre forma de trabajo en la sesión		Saludo e inicio del trabajo de la sesión	INICIO: Saludo, inicio o indicación sobre la organización del trabajo durante la sesión
a) Lectura y comentarios sobre la relatoría	a) Inicio de la sesión. Comentarios sobre temas varios	a) Recuperación del tema de la sesión anterior	EVOCACIÓN DE CONTENIDOS Y SUCESOS PREVIOS (Sesión o evento académico inmediatos anteriores)
Lectura e interacción sobre contenidos de la relatoría	Pregunta (asesor), respuestas y valoración (alumnos) de un evento pasado extraclase (Encuentro de práctica educativa:	Recuerdo y aclaración entre alumnos sobre lectura realizada, relaciones entre conceptos (práctica, acción) en diversas posiciones	

	proyectos de investigación)	(Bazdresch) y relación de los conceptos (Schutz) con la investigación personal.	
	Crítica grupal de deficiencias en control escolar de MEPE y de diferencias entre el personal. Sugerencias del asesor para enriquecer proyectos de investigación de alumnos. Recordatorio del asesor sobre los trabajos académicos de alumnos	Intervención de asesor para ampliar el tema del interaccionismo simbólico	
b) La comprensión intersubjetiva, Alfred Shutz	b) La reproducción cultural y la apropiación del conocimiento de E Rockwell	b) Temática de la presente sesión: Teoría de la acción comunicativa	DESARROLLO DEL CONTENIDO Y PROCESO CENTRALES Y SUS ACTIVIDADES: Vivencia, exposición, explicación, y análisis de contenidos y procesos.
b.1. Realización de ejercicio de interpretación en equipos (como referente	Introducción por el asesor e interacción con alumnos sobre teoría (resistencia, reproducción) y vida	El asesor introduce al tema. b.1. Redactar definiciones de unidades de observación	PRIMER SEGMENTO: • Vivencia sobre el contenido por desarrollar.

empírico). • Descripción e interpretación de indicios • Expresión y reflexiones sobre la vivencia de Interpretación.	cotidiana *Interacción Mo-Aos sobre el vínculo entre teoría y vida cotidiana escolar e interpretación teórica de esta.*	propias y de conceptos claves de teoría de Habermas. • Asesor pregunta cuales son las Unidades de Análisis y de observación de los Proyectos de Investigación • Los alumnos responden por escrito • El asesor dicta conceptos claves de la teoría de Habermas. • Los alumnos escriben el significado de los mismos	• Introducción al tema. • Interacción Mo-Aos sobre el contenido • Cuestionamiento y respuestas sobre contenidos: conceptos claves, su significado o su vinculación con la vida cotidiana.
b.2. Explicación del significado de conceptos de A. Shutz. • Exposición del asesor • Desviación a otro tema • Continuación de la explicación del tema *Interacciones Aos. Y Mo. sobre la aplicación de los conceptos de Shutz en el ámbito de la enseñanza.*	Exposición del asesor sobre: • los límites e insuficiencias del enfoque sociolingüístico y • la articulación teórica multirreferencial para superarlos.	b.2. Análisis del uso de la Teoría de la acción en otros autores. • Instrucciones del asesor, trabajo de dos equipos, exposiciones de cada equipo. • *Interacción e inquietudes de diversos Aos. Sobre la aplicación pedagógica de diversos conceptos en la práctica (Habermas, Campechano, Uc: la*	SEGUNDO SEGMENTO: Exposición, explicación, manifestación de inquietudes de Aos. o interacciones Mo-Aos. para comprender: • Significado de conceptos, • Insuficiencias teóricas y propuestas de superación • Uso de teoría en la investigación

Continua la explicación de los conceptos desarrollados por Shutz	Cierre del tema sobre Elsie Rockwell	*interacción).* • Intervenciones del asesor para ampliar y aclarar planteamientos de autores sobre el uso de conceptos (Habermas) en el proceso de investigación.	y • Uso en la docencia
b.3. Simulacro de actos de interpretación • Realización, • Recuperación y • Análisis de la simulación	c). Sujeto y proceso de poder de Javier Uriz • Introducción • Explicación del asesor con comentarios de alumnas sobre el tema. • Explicación del asesor sobre la relación entre poder y política y sus implicaciones en la educación.	b.3. Vinculación de teoría y unidades de observación. • Cuestionamiento del asesor y respuestas de Aos. sobre las unidades de observación de sus proyectos. • Interacción Aos.-Mo. Sobre la categorización. • Aos. Mencionan dificultades para categorizar las U. de Obs. • El asesor menciona que existen diferentes maneras de hacerlo. • Solicitud de que los asesores acuerden un solo criterio.	TERCER SEGMENTO: • Vivencia-simulación de interpretación en la vida cotidiana. • Análisis de vivencia. • Explicación de contenidos teóricos y su vinculación con la educación. • Vinculación entre evidencias empíricas y teoría. • Interacción Mo-Aos en torno a la problemática de la vinculación.

• Valoración y • Cierre del trabajo sobre el tema por el Mo.	• Cierre del tema.	Cuestionamiento (Mo.) y respuesta (Aos.) sobre sesión: • Contenidos relevantes • Forma de trabajo de la sesión	CIERRE: Valoración de Mo. y Aos. Sobre el tema y/o la sesión o cierre del tema por Mo.
		• Asesor amplía información sobre el autor, • Sugiere sobre tareas próximas.	
Término de la sesión	Término de la sesión	Término de la sesión.	Fin de sesión

Nota: simbología: Mo-Maestro, Aos-Alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la identificación de los segmentos de cada sesión, conviene señalarlos con el mismo color o algún código que nos permita identificar rápidamente las coincidencias entre ellos.

Las coincidencias basadas en los elementos semejantes son las que nos permiten afirmar la existencia de acciones recurrentes, que sin ser idénticas son relativamente invariantes y con las cuales es posible identificar un patrón de acciones consistente. Es decir, la comparación y el hallazgo de similitudes hace factible trascender la sospecha de la regularidad hacia la afirmación de la misma.

En razón de lo anterior conviene recalcar que los datos de la tabla o matriz se convierten en elemento primordial de análisis posterior.

Articulación interna de los constitutivos del Modelo Práctico de Enseñanza y uso de formas básicas de enseñanza

Con base en los datos iniciales y los patrones emergentes podemos construir los elementos del modelo práctico de enseñanza empleado por el conductor del seminario.

Los componentes que se encuentran en el patrón de acciones y representaciones son los que se muestran enseguida:

Gráfico 15. *Patrón y acciones que lo constituyen*

Bloques interactivos o momentos del patrón		Acciones
Inicio		Saludo Inicio o indicación sobre la organización del trabajo en la sesión
Evocación de contenidos y sucesos previos		Recuerdo y enunciación de lo ocurrido durante la sesión o evento académico inmediato anterior
Desarrollo del contenido, proceso central y	Tres segmentos	Vivencia Exposición Explicación

actividades	Análisis de contenidos y procesos
Cierre	Valoración de maestro y alumnos sobre el tema y/o sesión Cierre del tema por el maestro

Fuente: Elaboración propia.

Ha sido posible segmentar de manera más o menos uniforme el conjunto de las sesiones obteniendo los patrones emergentes de cada una de las tres sesiones, procediendo enseguida a descubrir-construir un solo patrón en el cual se localizan cuatro grandes momentos interactivos o macro-acciones.

Con relación a los datos manifestados anteriormente cabe mencionar lo siguiente:

El primer momento o inicio tiene su razón de ser en la realización, además del acto –a veces ritual- del saludo e indicación del inicio de la sesión y de la introducción a lo que se va a hacer durante la sesión; refiere el arranque y el sentido del accionar a desarrollar durante la sesión.

Destaca que el segundo momento, es decir la evocación de contenidos y sucesos previos, contenga una recuperación de eventos pasados o de contenidos abordados en sesiones anteriores, teniendo su razón formal de existencia en el traer a cuenta lo acontecido y analizado previamente, para establecer un puente con lo que se abordará en la sesión presente, se trata de tender un vínculo entre significaciones construidas en el pasado y significaciones por construir.

En cuanto al tercer momento de desarrollo del contenidos, proceso central y actividades, cabe señalar que, además de contener tres segmentos, se caracterice por trabajar el contenido principal de la sesión y desarrolle el proceso y actividades asociadas a los mismos; de hecho, este tercer bloque otorga una especificidad a cada sesión, ya que si fuera suprimido, ésta no existiría o mejor dicho, no tendría razón de ser.

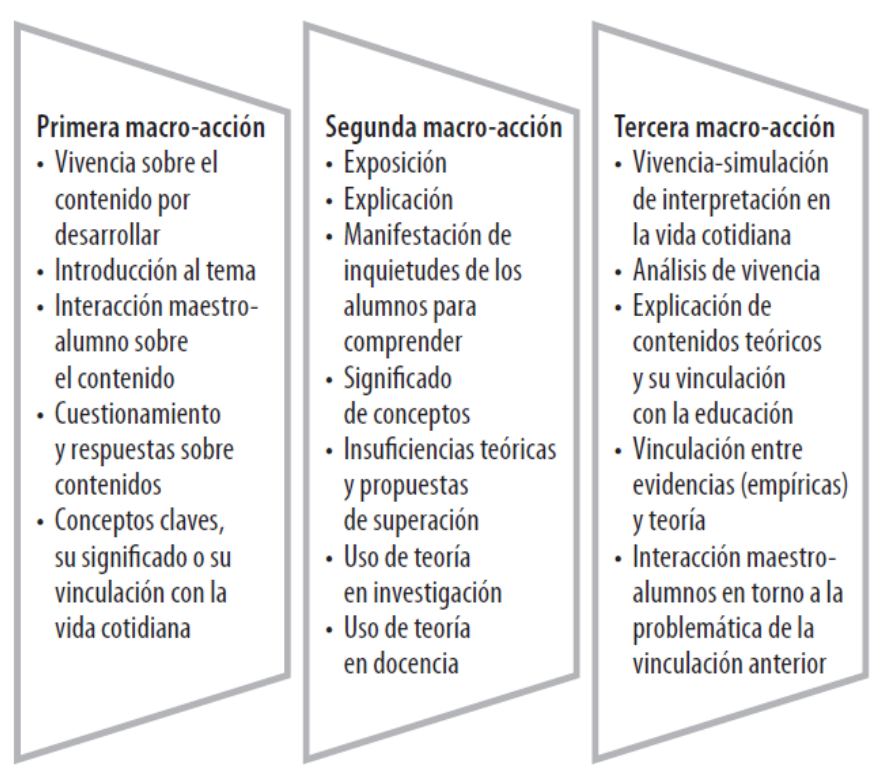
Por otra parte, los segmentos de este tercer bloque o momento interactivo del patrón tienen diversas funciones en lo general: se busca introducir a los participantes en el contenido en sí, se orienta a la explicitación de significados, del límite o alcances de los mismos y al uso o utilidad metodológica en la investigación o la docencia; y permite profundizar de diversas maneras en los mismos asuntos anteriores.

Sin embargo, analizando los componentes de cada uno de los tres segmentos en este tercer momento o bloque, no se encuentra una ruta única que permita establecer un proceso uniforme de corte inductivo o deductivo, es decir que vaya desde el dato producido por la vivencia hacia el concepto o a la inversa, lo cual caracteriza a estos dos tipos de proceso.

La tercera parte denominada: “desarrollo del contenido, proceso central y actividades”, es el eje constitutivo de los procesos y contenidos que le dan sentido al conjunto de cada una de las sesiones en el contexto del currículum específico de la materia o asignatura del plan de estudios del programa de formación de posgrado. Este

tercer bloque interactivo, contiene varios segmentos esenciales que articulan diversas acciones o más bien macro-acciones (vivencias, exposición, explicación, análisis de contenidos y procesos) que contienen una gran diversidad de micro-acciones, según se muestra a continuación:

Gráfico 16. *Macro-acciones del tercer bloque interactivo del patrón y micro-acciones que contienen*



Fuente: Elaboración propia.

El grado de rutinización de la práctica, al parecer, sólo llega hasta el establecimiento de los bloques y a los segmentos del tercer bloque, pero en las macro-acciones, a grosso modo, se manifiesta una gran flexibilidad al integrar de manera versátil una buena cantidad de micro-acciones.

En consecuencia, puede afirmarse que en la configuración de las situaciones educativas específicas a través de micro-acciones se articulan procesos, contenidos y demás constitutivos, con una amplia flexibilidad, la cual se muestra principalmente en la inexistencia de un patrón de acciones de tipo uniforme o repetitivo y consecuentemente se puede inferir que el proceso cognoscitivo tampoco es repetitivo o uniforma.

Por otra parte, como ya se explicó, este es el modelo práctico regularmente desarrollado, y es notorio, al observar la inclusión de vivencias como parte del mismo, que no se desarrolla de manera pura la modalidad de seminario en el *modelo práctico de enseñanza*, sino que este último incluye elementos del *modelo didáctico legitimado* del taller vivencial y del taller intelectivo, aunque subordinado éste último al primero, mismo que mantiene una posición dominante.

Resulta relevante considerar precisamente que en este tercer momento del modelo, en el cual se desarrolla el contenido y proceso centrales, es cuando se despliegan las *formas básicas de enseñanza*, en sus diversos segmentos.

Con relación a estas *formas básicas de enseñanza*, podemos analizar cuáles de ellas están insertas o asociadas al *modelo práctico de enseñanza* visualizado en el patrón,

incluso cuáles de éstas, que hemos identificado como formas de aprendizaje, se usan como lo plantea Aebli (1998), como parte de las actividades de enseñanza.

En estricto sentido las formas básicas que efectivamente son de enseñanza se mencionan a continuación:

a) Narrar y referir,

b) Mostrar,

c) Leer con los alumnos,

d) Elaborar un curso de acción,

e) Construir una operación,

f) Formar un concepto,

g) Construcción solucionadora de problemas;

Al respecto podemos señalar que se utilizaron las siguientes *formas básicas de enseñanza* en la primera sesión:

a) FBE *Narrar y Referir*.

Se desarrolla de forma indirecta, ya que no la realiza directamente el docente, sino que instruye a un estudiante para realizar la acción directa, como se muestra a continuación:

> El asesor plantea que para abordar este tema se iniciará con un ejercicio de interpretación, el cual servirá como

referente empírico durante el análisis de la teoría de Schutz.

Solicita un voluntario, Paco colabora. El asesor y Paco salen del salón, poco tiempo después regresan primero el maestro José Luis y posteriormente Paco.

Paco se sienta al frente, de espaldas a nosotros, e inicia una narración:

Imagínense que estoy escribiendo una carta a uno de ustedes, que estoy en una isla desierta y he encontrado algunos objetos que espero ustedes me ayuden a conocer su utilidad. Estos tienen características como las siguientes:

Primero, tiene 7 centímetros de largo.

. En hexagonal.

. En el extremo tiene un aro metálico.

. En el otro extremo tiene una punta como rebajada.

. Es de color verde.

Segundo. Contiene 4 elementos.

. Uno de ellos predomina y contiene a los otros tres.

. Tiene unas marcas.

. Tiene un adorno pegado al aro, éste es de piel.

Los otros tres son largos, una parte ancha, con dientitos".

(Después de que Paco termina su narración, nos pide que describamos lo que hicimos desde que Paco entró).

b) FBE *Elaborar un curso de acción.*

La aplicación de esta *forma básica de enseñanza* se lleva a cabo como se manifiesta en el bloque interactivo de la primera sesión:

Realización de un ejercicio de interpretación (como referente empírico)

Descripción de rasgos de dos objetos (indicios) por un observador.

Acciones individuales de los miembros del auditorio: interpretación-Vivencia de un acto interpretativo.

Indicación del asesor para expresar su vivencia.

Expresión-descripción de las diversas acciones individuales del proceso de interpretación ante el grupo.

Expresiones individuales acerca de la denominación de los objetos y corroboración de la misma frente a los objetos.

Comentarios y reflexiones sobre su experiencia y sobre los indicios aportados por el observador."

Este curso de acción se desarrolla bajo la guía del asesor y con la participación diferenciada de los integrantes del grupo y sigue la lógica de tipo inductivo que va de la experiencia con un grado de abstracción mínimo hacia la identificación de un concepto con precisión y con un mayor grado de abstracción.

c) FBE *Construir un concepto*

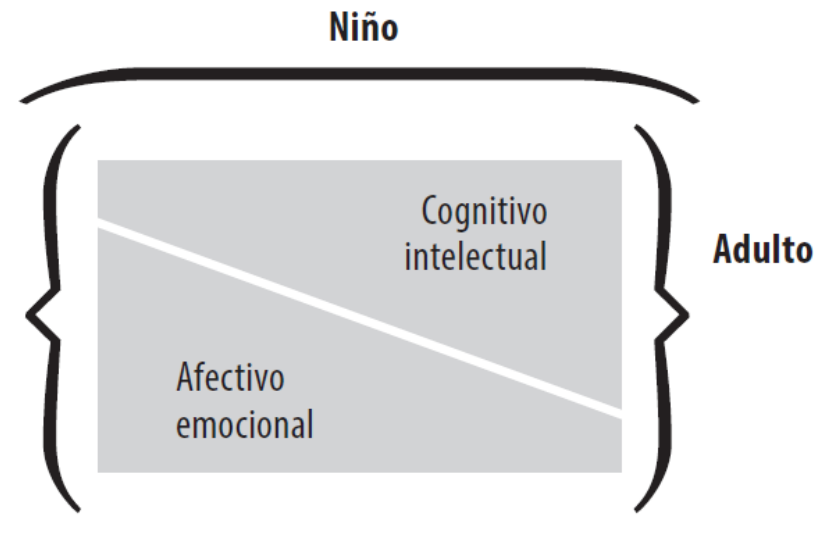
Dentro de la secuencia interactiva constituida por una explicación de los conceptos propuestos por Schutz (vivencia, significado...), la resolución de dudas y el cierre del subtema, se realiza la *forma básica de enseñanza* en cuestión cuando:

> Continúa el asesor la explicación de los conceptos propuestos por Schutz y sobre el concepto *vivencia* se comenta que es/son): experiencia vivida por mí misma, sucesos que le ocurren al sujeto en su totalidad, hechos biológicos sociológicos, mentales, en su totalidad y sucesos en su totalidad, implica que lo sientan, que estén conscientes de ello.
>
> (...) Menciona el asesor que Shutz fue realmente un psicólogo que piensa en términos de los adultos, pero nuestro problema es con los niños y a su edad es muy importante lo afectivo. Para que un alumno tome un significado tiene que ser adicionado con la afectividad, con la emoción; es decir, al significado objetivo hay que adicionarle, para que ancle y enraicé en el sujeto, una emoción correlacionada con el signo. Estamos hablando de que existe también un significado psico-emocional, distinto al significado social o al significado lógico que contiene el signo.
>
> Posteriormente el mismo asesor pregunta y enseguida responde: "¿Qué compone la vivencia? Relaciones, lo que se vive, con el conocimiento ya vivido. Se vive con emoción, con intensidad".

Dado que se está mostrando el uso de las formas básicas de enseñanza por parte del docente, particularmente la *construcción de un concepto,* el contenido u objeto de enseñanza se refirió a que existen significados

objetivos y subjetivos desde el punto de vista de la fenomenología social con componentes emotivos y cognitivos, por lo que en los primeros años la vivencia es esencialmente emotiva y poco cognoscitiva y en el adulto es a la inversa, situación que hizo necesario que el asesor (y autor de este texto) diferenciara los distintos componentes de la vivencia durante el desarrollo de esta forma básica de enseñanza, mediante lo siguiente:

Gráfico 17. *Componentes de una vivencia*

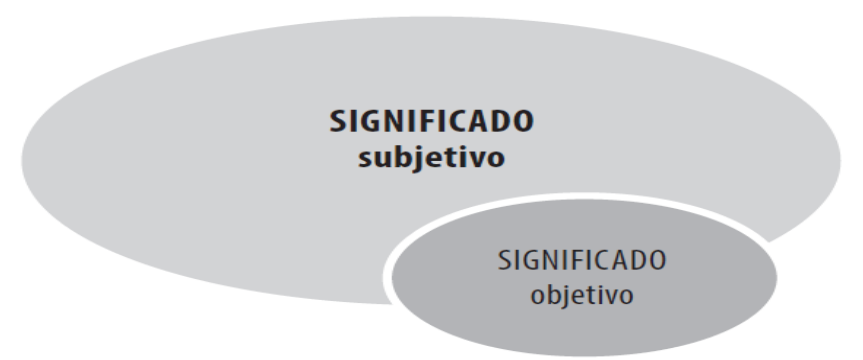


Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior lo vinculó el docente al hacer uso de la forma básica de enseñanza con la relación con los dos tipos de significados enunciados por Schutz (1972), ya que el significado objetivo procede de una vivencia mayormente cognoscitiva que sería el núcleo de la estructura de significación, mientras que el significado subjetivo procede principalmente de una vivencia emotiva, y se constituye en una especie de aura o halo que en el interior de un sujeto envuelve al significado objetivo.

El docente elaboró una figura para hacer explícita esta relación anterior según se muestra a continuación:

Gráfico 18. *Representación de conceptos de significado "subjetivo y objetivo"*



Fuente: Elaboración propia.

En la forma básica de enseñanza denominada *construir un concepto,* el asesor identifica y delimita los significantes y significados principales y muestra sus relaciones lógicas desde una perspectiva teórica específica, mediante una representación icónica y la expresión verbal.

e) FBE *Mostrar.*

En la siguiente viñeta se manifiesta cómo se empleó la forma básica de enseñanza:

> Con relación a la misma teoría de Schutz y a los conceptos de *signo* (símbolo) e *indicación*, primero se menciona que un dato indica que existe un signo o una relación de signos. No todo lo que motiva nuestra atención es un símbolo, este se diferencia porque forma parte de un sistema. El asesor pone el ejemplo de Paco: Su descripción fueron indicaciones de que había algo, un símbolo.

> Y ante la pregunta ¿Cuáles son los actos del proceso de interpretación?, menciona lo siguiente: ´-Actos reflexivos de atención, -Actos de comprender, -Acto expresivo; y´...

La forma básica de enseñanza denominada *mostrar,* se aplica con la participación protagónica de uno de los estudiantes bajo la indicación inicial del asesor para abordar la relación que existe entre indicación y signo en la fenomenología social desarrollada por Schutz.

El ejercicio muestra a través de la acción del estudiante la relación antedicha y ésta es reforzada mediante la explicación del asesor.

e) FBE *Aplicar.*

Esta forma básica de enseñanza requiere la previa elaboración conceptual de lo que vaya a aplicarse, de modo que se haga posible la transferencia del aprendizaje a la nueva situación u objeto al cual se aplica, como se muestra a continuación:

> Para ejemplificar tales actos, el grupo se divide en tres subgrupos: quienes manejan el inglés con fluidez, quienes lo comprenden un poco y quienes no lo manejan. El primer equipo sale del aula (Mago y Paco), poco tiempo después regresan y entablan una conversación en inglés, mientras los demás escuchamos. Cuando terminan, el asesor nos pide que recuperemos el proceso personal, nuestra vivencia respecto a la conversación. Posteriormente se comparte con el grupo.

El desarrollo de la forma básica de enseñanza denominada *aplicar*, consiste en un proceso interactivo que

incluyó primeramente una explicación, luego se refirió a un ejercicio anterior para mostrar conceptos relacionados con el acto interpretativo, después se aplicó y mostró en una acción sobre cómo se realiza dicho acto al ejemplificar los actos de interpretación.

Las acciones específicas del segmento interactivo implicaron que se subdivide al grupo en tres niveles de comprensión del inglés, se realiza una conversación en inglés, se recupera el proceso de interpretación iniciando con los de menor comprensión y comentando lo anterior en el grupo, y finalmente, el asesor analiza el proceso de interpretación y sus componentes, es decir, los tres tipos de actos en la experiencia de cada subgrupo.

En síntesis, durante la primera sesión analizada se emplearon cinco formas básicas: narrar y referir, elaborar un curso de acción, construir un concepto, mostrar y aplicar.

En la segunda sesión se desplegaron las siguientes *formas básicas de enseñanza*:

a) FBE *Narrar y Referir.*

Según se muestra en el siguiente evento donde el asesor procedió a comentar el material de Javier Uriz relacionado al Proceso del Poder, a lo que los participantes responden:

> Carmen. Coinciden en señalar que el sujeto de poder tiene la necesidad de ser reconocido como tal, ese reconocimiento lo busca a través del mensaje primordial, el cual tiene un alto grado de carga emocional, escapa a las leyes de la lógica.

> Lupe. La intención del Mensaje primordial es reconocerse a sí mismo y ante los demás, se relaciona con el entorno, con el cual forman una dualidad, en donde el otro es también sujeto de poder, dándose una regulación mutua, de aceptación, cooperación y/o de rechazo entre ellos.
>
> Asesor. Cita a Aristóteles haciendo referencia a la concepción que del hombre hace, señalándosele como un animal político. (Continúa) Actualmente se dice que la educación es un acto político, pero no hay en sí una teoría sobre ello. Dice que el poder siempre se ha concebido hasta nuestros días actuales como una actividad del Estado, (pero) por otra parte, Foucault reforma la concepción de la dimensión política o de poder, más allá de esa concepción situándola en todos los sujetos, incluso en su vida cotidiana.

En este caso se utiliza la referencia al explicar, mediante paráfrasis, sobre cuál es el contenido teórico en cuestión que el autor de la teoría analizada en la sesión plantea para interpretar diversas situaciones.

Cabe precisar que la referencia no incluye el uso de la narración que implica traer a cuenta algún suceso referido de modo indirecto y desde la perspectiva del narrador, ya que se trata de un contenido teórico (los conceptos de poder y sujeto de poder) sobre el que se refiere el uso que dan otros autores al mismo.

b*) FBE Aplicar.*

Existen segmentos de interacción donde se concretan las Formas Básicas de Enseñanza o de Aprendizaje que no son

desarrolladas sólo por el docente o por el alumno, sino que implican la participación protagónica de ambos.

En el siguiente caso la secuencia interactiva consiste en la afirmación-pregunta del asesor-comentarios-ejemplos-conclusión por parte de los alumnos. He aquí un fragmento con los datos cualitativos específicos extraídos de la relatoría de esa sesión:

> En la vida cotidiana se da la reproducción y la resistencia. Se afirma que las relaciones sociales son altamente heterogéneas movidas por intereses políticos y de poder. La resistencia real es también poder que se diferencia de la resistencia desviada al conformismo y a la acomodación.
>
> En el aula pueden darse diversas formas de reproducción y resistencia: autoridad del maestro e influencia del alumno, que son formas de ejercer el poder desde el punto de vista de Erickson.
>
> Afirma: todo proceso en sí lleva dos caras, por ejemplo el fracaso escolar como fenómeno de reproducción a su interior es dialéctico, ya que conlleva resistencia del alumno.
>
> Se plantea al grupo la pregunta de la reprobación y de la deserción, ¿qué son?, ¿resistencia real?, ¿resistencia (con) acomodación?, ¿reproducción?
>
> Surgen varios comentarios del grupo en torno al planteamiento hecho, se dan varios ejemplos y se concluye que lleva de los tres procesos en diferentes formas y matices.

Resulta notorio que esta secuencia de micro-acciones se configura como una Forma Básica de Enseñanza y de Aprendizaje, es decir mixta, debido a la participación protagónica de los dos sujetos.

Además de ser una forma básica mixta, se le puede denominar Forma Básica de Enseñanza *aplicar,* siguiendo los términos de Hans Aebli, ya que partiendo de una red de significantes y previa explicitación de sus significados, se indica que es uno de los fenómenos de la vida escolar por parte del asesor, mientras que los alumnos buscan otras situaciones más que se pueden explicar a través de "aplicarles" las categorías mencionadas.

Podría decirse que este proceso corresponde a la *construcción de conceptos*, sin embargo no es así, dado que el énfasis de la interacción previa y de la manifiesta en la viñeta anterior, no incluye el análisis de los componentes de los conceptos, ni la síntesis de los mismos; por lo que se considera que corresponde a una aplicación de ellos a situaciones como el tema de la deserción.

c) FBE *Mostrar.*

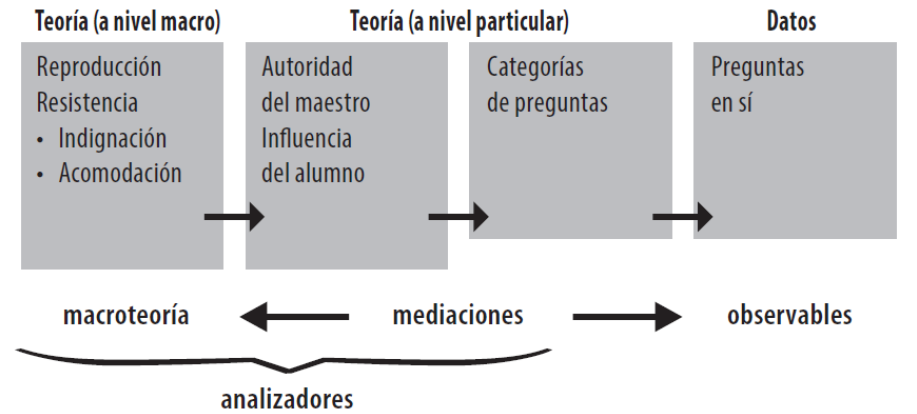
Cuando el docente desarrolla la forma básica de enseñanza *mostrar*, lo hace para que los estudiantes a su vez hagan lo propio con la forma básica de aprendizaje *contemplar y observar.*

En una de las actividades docentes el asesor muestra cómo se realiza la articulación de categorías y su aplicación a datos específicos para desentrañar su sentido, de acuerdo

a diferentes niveles o contextos de significación, mientras los estudiantes observan y contemplan intelectualmente el ejercicio donde son aplicadas por el asesor durante la sesión.

A partir de un ensayo de Rockwell (1984), el docente o asesor dibujó el siguiente esquema en el pizarrón para *mostrar* la articulación de categorías de distinto alcance en una secuencia deductiva que va de los niveles más generales e inclusivos hasta llegar a los datos, que se convierten en su nivel más particular. El conjunto de categorías articuladas se integran en una especie de cadena interpretativa que contiene diversos contextos de significado, según sus niveles:

Gráfico 19. *Articulación de categorías de distinto nivel*



Fuente: Elaboración propia.

d) FBE *Ejercitar y repetir.*

También podemos encontrar el empleo de otra *forma básica de enseñanza* que también lo es de aprendizaje: *ejercitar y repetir*.

En este caso tanto el asesor como los estudiantes, previa lectura del material de un autor, repiten las principales tesis formuladas por éste, señalando los estudiantes su acuerdo con tales tesis, además el asesor incluye nueva información tendiente a otra *forma básica de enseñanza*: *aplicar,* señalando una tarea resultante, tal y como se muestra en la siguiente viñeta:

> Procedió (el asesor) a comentar el material de Javier Uriz relacionado al Proceso del Poder.
>
> Coinciden (una alumna) en señalar que el sujeto de poder tiene la necesidad de ser reconocido como tal, ese reconocimiento lo busca a través del mensaje primordial, el cual tiene un alto grado de carga emocional, escapa a las leyes de la lógica.
>
> (Otra alumna manifiesta que) la intención del Mensaje primordial es reconocerse a sí mismo y ante los demás, se relaciona con el entorno, con el cual forman una dualidad, en donde el otro es también sujeto de poder, dándose una regulación mutua, de aceptación, cooperación y/o de rechazo entre ellos.
>
> (El asesor) cita a Aristóteles haciendo referencia a la concepción que del hombre hace, señalándosele como un animal político.
>
> (Continúa) actualmente se dice que la educación es un acto político, pero no hay en sí una teoría sobre ello.

Dice que el poder siempre se ha concebido hasta nuestros días actuales como una actividad del Estado.

(Pero) por otra parte, Foucault reforma la concepción de la dimensión política o de poder, más allá de esa concepción (situándola en todos los sujetos, incluso en su vida cotidiana).

Se remarca (por el asesor) una de las grandes tareas a las que nos enfrentamos:

Develar lo que hay detrás del trabajo educativo, evidenciando las relaciones de dominación de poder y las relaciones políticas que subyacen en ese acto.

(Enseguida el grupo realiza) comentarios diversos sobre lo anterior.

Una vez revisado lo anterior, se concluye que en la segunda sesión se emplearon las siguientes formas básicas de enseñanza: *narrar y referir, aplicar, mostrar, ejercitar y repetir*.

Por otra parte, en la tercera sesión las *formas básicas de enseñanza* que se desarrollaron en distintos eventos fueron las siguientes:

a) FBE *Construir una operación.*

Como se puede apreciar en el siguiente segmento de interacciones, se realiza una acción de modo formal e internalizada, en la cual por medio de una secuencia se articulan dos componentes estructurales del signo: significado y significante con un referente, como se muestra en la siguiente viñeta:

> (…) temática de la presente sesión: teoría de la acción comunicativa.
>
> El asesor introduce al tema. Se redactan definiciones de unidades de observación propias y de conceptos claves de teoría de Habermas. El asesor pregunta ¿cuáles son las unidades de análisis y de observación de los Proyectos de Investigación? Los alumnos responden por escrito. El asesor dicta conceptos claves de la teoría de Habermas. Los alumnos escriben el significado de los mismos.

b) FBE *Leer con los alumnos*

Para analizar el uso de la teoría de la acción en otros autores distintos a Habermas y compararlos con el empleo de este último se realiza la lectura del texto con la secuencia de actividades en el orden siguiente:

> Instrucciones del asesor, trabajo de dos equipos, exposiciones de cada equipo. Interacción e inquietudes de diversos alumnos sobre la interacción en la práctica y la aplicación pedagógica de diversos conceptos (de Habermas, Campechano y Uc Mas). Intervenciones del asesor para ampliar y aclarar planteamientos de autores sobre el uso de conceptos (Habermas) en el proceso de investigación.

c) FBE *Aplicar*

El uso de esta forma básica se realizó como se muestra en la viñeta a continuación:

Carmen. Vuelve a participar insistiendo en los dos tipos mencionados en las conclusiones que externó Margarita: ¿en cuál de los dos tipos estoy?

Asesor. En el comunicativo muy probablemente *(haciendo referencia a lo que esta alumna ha expresado en sesiones anteriores con respecto a su forma cotidiana de trabajo)*, pues se manifiesta una relación interpersonal, quedando como trasfondo los contenidos, otro tipo de relación (...) en el uso cognitivo, el primer plano lo ocupa la relación con el objeto del que se trate; que puede ser intelectual y la relación interpersonal queda como trasfondo. En cuestión de segundos se puede cambiar de un uso a otro.

J.L.V.R. Reiterar lo que ya Carmen había externado en dos ocasiones y pregunta: ¿dónde nos encontramos nosotros?, ¿Será necesario amalgamar ambos tipos de maestros?

Vinculación de teoría y unidades de observación.

Cuestionamiento del asesor y respuestas de alumnos sobre las unidades de observación de sus proyectos.

Interacción Alumnos-Maestro, sobre la categorización.

Alumnos mencionan dificultades para categorizar las unidades de Observación.

El asesor menciona que existen diferentes maneras de hacerlo.

Alumno. Solicita que todos los asesores acuerden un solo criterio.

d) FBE *Narrar y Referir*

En la siguiente viñeta el asesor refiere un contenido teórico que es objeto de conocimiento abstracto, sin emplear la narración de alguna anécdota o relato que pudiera haber facilitado la referencia en cuestión:

> El asesor hace referencia a la categoría de “acción comunicativa” de Habermas, concretamente mencionó las características que él visualiza y que son:
>
> “Los actores comparten un horizonte, respecto al mundo de la vida”
>
> “Comparten interpretaciones acerca de la situación específica, del momento específico, de ese momento del mundo de vida”
>
> De manera cooperativa establecen sus planes de acción (el aspecto teleológico se establece de manera cooperativa).
>
> El aspecto comunicativo es compartido.
>
> Toda acción comunicativa es una acción regulada por normas que no están por encima de los actores; ellos las crean, las asumen...en cambio, cuando las acciones tienen un fin pragmático no son comunicativas, es aquella en la que el elemento cognoscitivo no corresponde a lo que pretenden los actores.
>
> Finaliza su comentario diciendo que la acción educativa es un tipo de acción comunicativa; es aquella en la que el elemento cognoscitivo corresponde a lo que pretenden los actores. (19:40 hrs.)

Más adelante, en otro evento, el asesor antes de concluir la sesión refiere que:

(20:00 hrs.) Habermas se caracteriza como el último teórico de la modernidad, pues plantea que la modernidad no ha muerto, estamos en una etapa superior de la modernidad, analógicamente, como pudiera ser el imperialismo la etapa superior del capitalismo... Se apoya metodológicamente en un tipo de hermenéutica y en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (Marxismo, teoría del funcionalismo – estructuralismo, M. Weber… psicoanálisis, lingüística) en la tradición galileana, dialoga con Popper, retomando la teoría de los tres mundos y construye su concepto de “mundo de vida” y de “acción comunicativa”.

En todas estas viñetas se muestra el empleo de diversas *formas básicas de enseñanza*, que no se aplican de una manera pura, sino altamente permeadas por las particularidades en el contexto de la misma actividad y dentro del patrón de acciones de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, la articulación interna del *modelo práctico de enseñanza*, desarrollado con la orientación del *modelo didáctico legitimado* de seminario, incluye la realización de diversas *formas básicas de enseñanza*, como se muestra en la siguiente tabla:

Gráfico 20. *Formas básicas de enseñanza empleadas*

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Narrar y referir	Narrar y referir	Construir una operación
Elaborar un curso de acción	Aplicar	Leer con los alumnos
Construir un concepto	Mostrar	Aplicar
Mostrar		Narrar y referir

Aplicar		

Fuente: Elaboración propia.

Podemos apreciar que las *formas básicas de enseñanza* que tienen un mayor empleo son las que se muestra a continuación.

Gráfico 21. *Principales formas básicas de enseñanza*

FBE	***No. de ocasiones empleadas***	***Sesiones***
Narrar y referir	3	1,2,3.
Aplicar	3	1,2,3.
Mostrar	2	1,2

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra las tres formas básicas de enseñanza que asociamos de manera preferente al modelo de seminario, principalmente las de *narrar y referir* y *aplicar*, teniendo menor relevancia la de *mostrar*.

Por otra parte, las formas básicas de enseñanza que no son empleadas regularmente son: *elaborar un curso de acción, construir una operación, construir un concepto y leer con los alumnos*.

La prioridad que se le otorga a las dos primeras formas básicas de enseñanza pueden estar asociadas con la orientación del seminario y el enfoque del curso, ya que se establece la lectura de textos y la elaboración de controles de lectura como actividades previas a la sesión, lo que hace posible sólo referirse a ellas en el momento interactivo de la práctica durante las sesiones de clase; además, se pretende que la teoría permita explicar y comprender la práctica educativa como objeto de estudio, por lo que la teoría debe “aplicarse” al análisis de tal objeto.

Considerando lo anterior, puede decirse que las formas básica de enseñanza que tienen un mayor uso están en sintonía con el modelo didáctico legitimado de seminario y comparten la misma lógica con la cual ha sido diseñado el curso, donde se prescribe el empleo del seminario, pero no se establece cuales deban ser las formas básica de enseñanza a emplear, sino que esto queda por decidirse al planificar el curso de acción de cada una de las sesiones.

De esta manera se ha mostrado en buena medida cuál es el patrón de acciones que se sigue en la práctica educativa, sin embargo no se ha intentado desentrañar cuáles son las características del imaginario que fundamenta el modelo.

Llegados a ese punto, el sujeto de la práctica docente recuerda la manera en que uno de sus maestros, quién anteriormente impartió la misma materia, desarrollaba el curso de acción de las sesiones y por medio de diversos “mapas conceptuales” que plasmaba en el pizarrón, con los que lograba mostrar a sus estudiantes los diversos significados, relaciones e implicaciones de cada uno de los contenidos de las lecturas.

Sin lugar a dudas, aquel maestro era un académico ejemplar. El mismo sujeto de la práctica docente considera que nunca podrá emular a su maestro en cuanto a la capacidad de mostrar en el pizarrón y de una manera gráfica, los contenidos principales de las diversas lecturas.

Sin embargo, el componente imaginario no se reduce sólo a las características de un modelo, situado en el imaginario personal, que sirve de referencia, ya que existen

otros componentes de alto contenido simbólico asociados a las *formas básica de enseñanza* y al *modelo didáctico legitimado* que se refieren a otras dimensiones y constitutivos de la práctica.

Articulación externa del Modelo Práctico de Enseñanza

Con relación a la articulación externa del *modelo práctico de enseñanza* se busca dar cuenta de las características de éste e inferir sus implicaciones o nexos con otros constitutivos de similar complejidad que también constituyen dicha práctica.

Respecto a los vínculos entre contenidos y modelo, podemos plantear que siendo los primeros un conjunto de significados que no existen al margen de significantes, sino que requieren de ellos como soportes, se expresan en forma de tesis y conceptos claves altamente abstractos y especializados, tales signos articulados entre sí configuran de manera específica al contenido u objeto de conocimiento.

Los signos fundamentales sobre los cuales se busca tejer el conjunto de significados a manera de una red o configuración de elementos articulados son los siguientes:

Acción, motivos, significado e intersubjetividad (Schutz, 1972).

Reproducción y resistencia (Bourdieu, 1984; Gyroux, 1992; McLaren, 1995).

Poder y relación básica de poder (Uriz, 1994).

Acción y tipos de acciones: estratégica, teleológica, dramatúrgica y comunicativa (Habermas, 1989, 1990 y 1993).

Los anteriores son conocimientos de carácter declarativo, o “saberes qué”, pero además, en el Modelo Práctico de Enseñanza encontramos otros signos que tienen una diferente función, como es el caso de las acciones que soportan a los primeros y en las cuales existe a su vez una dimensión simbólica.

Un ejemplo de estos signos que no son saberes declarativos sino sus soportes, se encuentra en los segmentos del patrón en las Formas Básicas de Enseñanza y en los procesos interactivos del tipo Pregunta-Respuesta-Evaluación, que se constituyen como conocimientos de tipo procedimental o “saberes cómo”.

Por otra parte son principalmente los propios estudiantes los que aportan conocimientos condicionales o “saberes cuándo” y “saberes con quiénes”, es decir, referidos a situaciones específicas, al realizar comentarios con relación a su propia práctica, sus estudiantes y aulas, y en menor medida el asesor o conductor del seminario aporta conocimientos condicionales cuando intenta “aplicar” el conocimiento teórico o desarrolla un curso de acción específico a través de vivencias.

Respecto a la relación entre modelos y procesos cognoscitivos, podemos establecer que se desarrollaron los siguientes procesos:

a) Deductivos: en segmentos específicos cuando se busca “Aplicar” la teoría para comprender la educación, o cuando se intenta establecer una vinculación entre teoría y datos, como es el caso de las teorías de la reproducción y la resistencia.

b) Inductivos: en los segmentos donde se realizan acciones de vivencia que son reflexionadas para construir experiencias o acciones de interpretación de indicios, además cuando se realiza la articulación de datos con elementos de la teoría, como es el caso de la teoría de Alfred Schutz.

c) Transductivos: cuando se realizan inferencias al vincular conceptos y experiencias, mostrando su semejanza, igualdad, analogía o simetría. Estas operaciones de inferencia y vinculación se realizan de manera asistemática en algunos de los segmentos y están asociadas particularmente a la Forma Básica de Enseñanza: “narrar y referir”.

También encontramos otras operaciones o procesos cognoscitivos, como es el caso del análisis y la síntesis desarrollados sobre contenidos y procesos específicos, sin embargo se encuentran asociados a los procesos deductivos e inductivos.

Por otra parte, no parece existir en general algún tipo de privilegio consciente de uno u otro tipo de proceso cognoscitivo, en todo caso los procesos transductivos son los menos manifiestos, aunque la recurrencia de algunas formas básicas como las de *narrar y referir* y *aplicar,* parecen indicar un cierto énfasis en lo abstracto o en el

recorrido de lo general a lo particular, lo cual es proclive al proceso deductivo.

Respecto a la articulación entre el modelo, la subjetividad y la intersubjetividad, podemos considerar en primera instancia que esta última se caracteriza principalmente porque diversos sujetos, además de compartir un conjunto de significados con respecto a una realidad concreta, consideran que los enunciados que predican respecto a esa realidad tienen validez y veracidad. Además de lo anterior, en el contexto de una acción comunicativa que también sea educativa, dichos sujetos –asesor y estudiantes- establecen de manera coordinada un curso de acción que los lleve hacia metas compartidas.

Con fundamento en estos rasgos de la intersubjetividad podemos establecer si se lograron cubrir tales condiciones en las acciones desarrolladas a través de este modelo. El que existan significados compartidos sólo puede evidenciarse a través de la existencia de enunciados a los cuales los sujetos les otorgan un valor de verdad y los consideran un conocimiento válido.

En cuanto a la subjetividad y para efectos de este análisis la podemos considerar como un conjunto de características psico-sociales del sujeto que definen su particularidad y su diferencia con la otredad constituida por los otros sujetos que son su entorno “intersubjetivo” y por las estructuras sociales “objetivas” que existen en un tiempo de larga duración.

El conjunto de características que constituyen la subjetividad se “objetiva” en las acciones y prácticas que el

sujeto desarrolla, al sintetizarse o expresarse en los aspectos dinámicos y cognitivos de la acción: motivos, emociones, afectos, filias y fobias, valores, creencias, posiciones ante el saber, razones por qué y para qué de la acción, etcétera.

La subjetividad objetivada en los componentes dinámico y cognitivo de la acción se hace evidente a través del componente propiamente práctico de la acción, por ejemplo en los gestos, mímica, tono y volumen de la voz, velocidad de las locuciones, movimientos y desplazamientos, que son manifestaciones del componente dinámico; además en las manifestaciones del componente cognitivo presentes en el componente propiamente práctico de la acción: actos de habla o enunciados que incluyen: adjetivaciones, teorías implícitas, nociones y conocimientos previos o de la vida cotidiana, saberes de todo tipo, etcétera.

Con base en los planteamientos anteriores y revisando los datos de las tres sesiones es posible identificar eventos donde se manifiestan la subjetividad e intersubjetividad, en las diferentes sesiones.

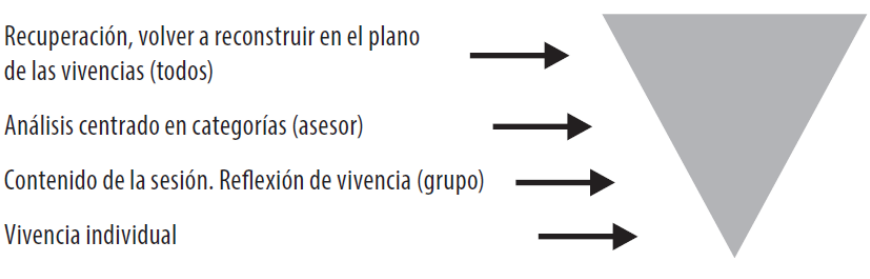
En la primera sesión, donde al parecer existió una atención y participación permanente, existieron eventos en los que hubo una manifestación más explícita:

Paco. (Menciona que se observa que hay una planeación para esta sesión y entonces cuestiona a modo de reflexión) ¿Hasta qué punto mi planeación favorece esta situación?

El asesor. (Al respecto plantea una técnica para planear que se centra en lo siguiente…)

El docente, en calidad de asesor del grupo –y también autor de esta obra- dibujó un triángulo invertido, señalando el entrelazamiento de actividades individuales, de pequeño grupo y del pleno del grupo o clase, además de las actividades que él realiza de manera personal en el seno del taller, según se muestra a continuación.

Gráfico 22. *Macro-acciones del modelo de taller*



Fuente: Elaboración propia.

En la imagen anterior se indica la relación entre diversas operaciones implicadas en el modelo de enseñanza y en la forma básica de enseñanza que se despliega dentro del modelo: recuperar, analizar, reflexionar y vivenciar.

La sesión en la que ocurrió lo anterior prosiguió con la intervención de otros estudiantes. Uno manifestó cierto beneplácito por el desarrollo de la sesión, considerando que se debe a que existió una planeación para la misma, aunque

ello puede indicar que a su juicio en otras sesiones no la había. Otro participante consideró como “técnica para planear” con el constructivismo y considera que llevar eso a la práctica es un reto y un cuestionamiento de esquemas.

En los dos casos existe una valoración positiva por parte de los estudiantes acerca de lo planteado por el asesor y un nexo con sus propios esquemas conceptuales al asociar la vivencia con lo que consideran es una “planeación”.

Por otra parte, algunos indicios de intersubjetividad se localizan en eventos determinados en los cuales existe una interacción fluida en torno a los conceptos claves de la teoría, por ejemplo al abordar los significados objetivos y subjetivos y como se privilegia uno de ellos en las aulas de educación básica. Como se mencionó anteriormente, la atención y participación son indicios del logro de cierto grado de intersubjetividad.

En la sesión segunda se manifiesta la subjetividad al valorar los participantes su avance en cuanto a investigación frente a los de otras sedes del propio posgrado:

> Asesor. Pregunta expresa sobre qué les pareció el evento del Encuentro de Proyectos de Investigación realizado en Celaya el sábado 20 donde todos presentaron su proyecto de investigación.
>
> Alumno.1. Dice que le sirvió ya que llevaba trabajo nuevo, le sugieren revise los registros, además que a todos los participantes les hicieron sugerencias.
>
> Alumno.2. Se notó que Yuriria está más adelantada que Celaya y San José, y aunque lo felicitaron por su trabajo

expresa que no queda conforme y espera que se le revise nuevamente por parte del grupo y de nuestros asesores.

Alumno.3. Hubo muchas preguntas románticas, además de que algunos estaban ahí redactando.

Alumno.4 Dice que le pidieron revisar y precisar su trabajo, todos hicieron observaciones.

Alumno.5 Le sugirieron centrar más el trabajo, su universo es muy amplio

Alumno.6. Precisar bien el tema y el título. Se alargaron mucho las observaciones

Alumno.7. Se notó que los de Celaya y San José [tenían] el ánimo de deshacer los trabajos, sin embargo parece ser que Celaya en comparación con el encuentro anterior ya se nos emparejó, le observaron que su trabajo es todavía muy empírico y que adolece el referente teórico.

Grupo. En general todos opinan que estuvo muy bien y que fue de utilidad colectiva.

Otra manifestación de que existe algún grado de intersubjetividad al construirse significados compartidos, se puede encontrar en la siguiente viñeta, cuando a una pregunta del asesor varios integrantes del grupo responden, lo cual supone la comprensión del significado de los términos así como su implicación al “aplicarlos” a situaciones específicas:

Asesor. (Afirma:) todo proceso lleva dos caras, el fracaso escolar como fenómeno de reproducción, en sí a su interior es dialéctico (ya que conlleva resistencia del alumno).

Se plantea al grupo la pregunta de la reprobación y de la deserción, ¿qué son?:

= ¿Resistencia real?

= ¿Resistencia (con) acomodación?

= ¿Reproducción?

Grupo. Surgen varios comentarios del grupo en torno al planteamiento hecho, se dan varios ejemplos y se concluye que lleva de los tres procesos en diferentes formas y matices.

Más adelante se encuentran otros eventos donde se manifiesta, a través de la interacción, que el asesor y varios de los participantes tienen un significado coincidente, particularmente cuando abordan la temática del poder y el mensaje primordial.

En la tercera sesión la subjetividad e intersubjetividad se manifestaron, por ejemplo, en los siguientes eventos donde existe toma de posiciones en el ámbito de la teoría, como sujetos de discurso en el primer caso y, en los restantes casos, como sujetados a él -pensándose desde el discurso- o interpelados por la teoría, en su papel de educadores:

Evento 1.

Grupo. “…Aclaró el concepto de Bazdresch a Mago, recordándole que Bazdresch dice que las acciones educativas están conformadas por una serie de prácticas en tanto que nosotros decimos que las prácticas están conformadas por una serie de acciones”.

Evento 2.

> “El Maestro dicta los conceptos y nosotros los definimos, (como en ese momento estábamos sólo seis participantes, nos correspondieron dos conceptos a cada uno de nosotros).”
>
> Evento 3.
>
> Asesor. “…Vuelve a intervenir para plantear la conclusión del trabajo de Lázaro “hay dos tipos de interacción…” Invita al grupo a reflexionar sobre cuál de los dos tipos somos y qué tipo de hábitos estamos fomentando en los alumnos.
>
> Alumna. ¿En cuál de los dos tipos estoy?
>
> Asesor. En el comunicativo muy probablemente, pues…
>
> Alumnos. ¿Dónde nos encontramos nosotros?, ¿Será necesario amalgamar ambos tipos de maestros?”

Estos tres eventos señalan un tipo de relación en la cual el grado de comprensión intersubjetiva de los significados y la construcción conjunta del curso de acción llegan a impactar en la subjetividad.

Así mismo, en estos segmentos encontramos procesos de interlocución, posicionamientos ante la teoría y formas de aplicación de la misma para pensarse y pensar su situación como docentes, pudiendo llegar hasta a problematizar dichas circunstancias a partir de la teoría.

Las anteriores manifestaciones de la subjetividad seguramente son más complejas que los tonos de la voz, la mímica o los tipos de actos de habla que ya hemos mencionado. En síntesis, esta forma de subjetividad es

construida a través de la dimensión cognitiva de la acción y a partir de un contexto de intersubjetividad de asociados.

Respecto a la relación entre contexto y modelo y como parte de esta sesión, podemos agregar que se encuentran otras manifestaciones de subjetividad, pero también incidencias del contexto al interior de la práctica que son visibles en los señalamientos acerca de las divergencias académicas entre los asesores de la maestría y las críticas a la mala administración institucional. Estas manifestaciones son un elemento adverso o negativo que de alguna manera influye en el desarrollo de una o más sesiones.

PRINCIPALES HALLAZGOS

En la primera sección hemos revisado el Modelo Práctico de Aprendizaje de un grupo de 17 estudiantes al vivir su proceso de formación como Licenciados en Educación.

En estos casos hemos encontrado un Modelo Práctico de Aprendizaje de los estudiantes con acciones dominantes de tipo receptivo, nos queda la inquietud de explorar si también es de tipo acumulativo y si este modelo configurado desde la posición de estudiante se correlaciona interactivamente con un Modelo Práctico de Enseñanza de sus propios docentes de tipo normativo-transmisivo.

A partir de lo anterior surge la inquietud de explorar si un modelo receptivo-acumulativo de aprendizaje se correlaciona con un modelo normativo-transmisivo compartido por el cuerpo docente del programa de formación.

En el caso de la practicante, que se encuentra en ese mismo proceso de formación siendo uno de los 17 casos de estudiantes, encontramos un *patrón emergente del Modelo Práctico de Enseñanza* constituido con la articulación de tres formas básicas de enseñanza: a) mostrar, b) contemplar y observar, c) narrar y referir. Tales formas básicas se relacionan con dos Modelos Didácticos Legitimados: la demostración y la cátedra.

Como se desprende de lo anterior, el Modelo Práctico de Enseñanza construido con estas peculiaridades, al ser

articulado con diferentes Modelos Didácticos Legitimados que sirven como contextos de significado y forman parte de un campo mayor, el de las acciones y la práctica educativa, puede ser objeto de un análisis e interpretación crítica y con cierto grado de profundidad.

Si bien aquí concluyó el ejercicio de recuperación-construcción tanto del *modelo práctico de aprendizaje* del grupo de 17 estudiantes, como del *patrón emergente* del modelo práctico personal de una practicante, es importante señalar que el diálogo, la contrastación, el hallazgo de similitudes y diferencias entre *modelo práctico de aprendizaje y modelo teórico de aprendizaje*, así como entre *modelo práctico de enseñanza y modelo didáctico legitimado*, no sólo da vida a la relación teoría-práctica, sino que enriquece al sujeto en formación y al sujeto educador.

El análisis de los modelos de enseñanza de profesoras en servicio muestra los patrones de las acciones más recurrentes, así como la presencia insoslayable de imaginarios personales centrados en la figura de un docente que tuvo impacto en la propia formación. Este componente se encuentra igualmente cuando se desarrolla el autoanálisis en la última sección.

Estos tipos de análisis les permiten a los sujetos involucrados no sólo visualizar su práctica, sino además desarrollar una interpelación productiva desde la misma con los diversos contextos de significado, construyendo en este proceso su identidad al identificar la particularidad de su patrón de acciones y la genericidad de los modelos a través del contacto con la teoría.

Ejercicios analíticos de esta índole facilitan a grupos de estudiantes en sus aulas universitarias o como practicantes en las aulas de educación básica poder generar una relación consciente con su realidad, como la visualiza Agnes Heller (1970 y 1977) cuando realiza el análisis del particular en la vida cotidiana y de su proceso de individuación, ya que para constituirse como individuos en la vida social se requiere incorporar las realizaciones más sublimes de la humanidad como el arte y la ciencia; de igual manera, formarse como profesionales de la educación implica una relación consciente con la teoría educativa y la realización de prácticas educativas teóricamente sustentadas.

En la metodología empleada tiene un papel muy importante las representaciones producidas e inscritas en textos por los propios sujetos en formación. Así mismo se analizaron los datos, se han identificado elementos de los patrones emergentes y se construyeron las categorías de *modelo práctico de aprendizaje y modelo de enseñanza* de distintos sujetos.

Con lo anterior se ha buscado una pequeña contribución que coadyuve a la teoría de los modelos y las prácticas de enseñanza y al método con el cual fueron analizarlos.

Con relación a la segunda sección donde se muestra el autoanálisis, la caracterización del modelo de la práctica de enseñanza permite afirmar que sus constitutivos y articulaciones internas indican que existe la representación construida por el sujeto sobre la imagen de uno de sus

maestros como elemento asociado al patrón de acciones, ese imaginario y su representación le sirven de referencia que da soporte al patrón de acciones.

El *modelo práctico de enseñanza*, construido al conjuntar los tres patrones emergentes de acciones, se constituyó por cuatro momentos: el primero y el cuarto se refieren a la apertura y cierre de las sesiones, el segundo se usa para evocar lo realizado en eventos o sesiones anteriores y el tercero se destina principalmente al trabajo con los contenidos y procesos propios de la sesión de clase y se divide en tres segmentos.

En el tercer momento del modelo se integran distintos segmentos y se despliegan varias de las *formas básicas de enseñanza* conceptualizadas por Hans Aebli, las cuales de acuerdo con su uso en estas sesiones tienen el siguiente orden de importancia: 1) *narrar y referir, 2) aplicar y 3) mostrar.*

Cabe agregar que se despliegan vivencias asociadas a estas formas básicas, por lo que el *modelo didáctico* de *seminario* no se expresa de manera pura, sino que se realiza una concreción singular en la práctica en la cual este modelo sufre modificaciones que le proporcionan cierta particularidad al integrarse la subjetividad de manera más completa y no sólo mediante actos cognitivos.

Con base en lo anterior podemos afirmar que los modelos de aprendizaje y enseñanza se articulan en su interior por distintos componentes que le otorgan un significativo grado de complejidad: acciones y segmentos o bloques mayores en los que éstas se integran, patrones

emergentes o consistentes de estos segmentos o bloques de acciones que tienen una presencia reiterada y relativamente invariante, formas básicas de enseñanza o de aprendizaje, imaginarios asociados por los propios sujetos a los patrones antes mencionados y, eventualmente, teorías o saberes que pueden asociarse a los propios modelos o los segmentos y bloques de acciones que los constituyen.

Por otra parte los modelos siendo una de las entidades que constituyen las prácticas educativas, también se articulan al exterior con esas otras entidades, como es el caso de los contenidos temáticos, los procesos cognitivos, la subjetividad, intersubjetividad y el contexto.

En ese sentido y respecto al caso que fue sometido a auto-análisis, las articulaciones externas del modelo con otros constitutivos de la práctica educativa radicaron en lo siguiente:

Los conocimientos declarativos, que en las sesiones analizadas consistieron en el poder y la resistencia y la reproducción, se encuentran asociados a las acciones articuladas en el *modelo práctico de enseñanza*. Dicho modelo se constituyó en conocimiento procedimental.

Los procesos cognitivos que se privilegian son de carácter deductivo y a ellos se asocian los de tipo inductivo y transductivo que se despliegan de manera subordinada a los deductivos.

La subjetividad aflora en diversos eventos durante de la práctica, casi siempre asociada positivamente al desarrollo de los contenidos y procesos. Los sujetos

desarrollaron una diferente posición y protagonismo, ya que el abordaje de los conocimientos declarativos y procedimentales se realizó con la conducción del asesor, mientras que los participantes aportan los conocimientos condicionales; se trata de posiciones ante el saber o el conocimiento que son constitutivas de la subjetividad.

Igual que en el caso anterior, la intersubjetividad, cuya manifestación es eventual a lo largo de las sesiones, se asocia a las secuencias de interacción, a los contenidos y a los procesos, presentando un desigual desarrollo en las sesiones sometidas a análisis.

Mientras que el contexto se hace presente eventualmente, pero no como coadyuvante de los contenidos y procesos, se refiere principalmente a situaciones condicionantes y a tradiciones de la propia institución donde se inserta el posgrado.

Integrando los hallazgos y aprendizajes relevantes al analizar los modelos de los 17 estudiantes, de la practicante, las profesoras en servicio y el autoanálisis estamos en condiciones de establecer las siguientes conclusiones generales:

El *modelo práctico de enseñanza* al parecer es el principal constitutivo procesual que permite acceder al contenido temático abordado, ya que en el modelo se insertan secuencias de interacción, formas básicas de enseñanza y procesos cognitivos. Lo anterior quizá es el hallazgo más importante de este análisis.

El acceso a los objetos de conocimiento por medio del *modelo práctico de aprendizaje* y del impulso que éste recibe del *modelo práctico de enseñanza* tiene consecuencias o efectos en la aprehensión de conocimientos y en la formación. Estas consecuencias se hacen visibles en diversos rasgos de las prácticas de cada sujeto.

En otros términos, la eficacia del modelo de enseñanza se reconoce en la participación de los estudiantes cuando se despliegan acciones y *formas básicas de enseñanza* y, particularmente, al lograrse niveles de *intersubjetividad* entre asociados. Es decir, cuando se comparten significados especializados con relación a los conceptos y tesis principales de las teorías o su aplicación en la vida cotidiana de las aulas.

CONCLUSIONES

Después de esta exploración y análisis de los modelos, reafirmamos la tesis de que los patrones de acciones desarrollados por el docente y por los estudiantes se interrelacionan en la práctica educativa cotidiana, pero cada uno se constituye en una estructura suficientemente sólida y fija y conforma la base de la reproducción de las prácticas educativas.

La reproducción no implica que las acciones tengan como características el ser petrificadas e inamovibles, ni que el patrón de acciones se repita como un clon de una sesión a otra. Por el contrario, las acciones y el patrón en que se articulan para poder reproducirse se actualizan de modo peculiar y gradual, particularmente al modificarse sus articulaciones internas y externas, puesto que se encuentran en interconexión con cierto tipo de contenidos, procesos cognitivos, etcétera.

Con estas peculiaridades el patrón de acciones que constituye al Modelo Práctico de Enseñanza es relativamente invariante, por esta razón al desplegarse reiteradamente en la vida cotidiana sobredetermina la reproducción de las prácticas, sin que ésta llegue a constituir acciones o prácticas totalmente idénticas, por lo que la reproducción no es identidad absoluta sino invarianza relativa.

La situación anterior reafirma lo postulado por Pierre Bourdieu, en cuanto a que los *habitus* se actualizan en las prácticas.

Por otra parte, esta indagación plantea líneas promisorias de conocimiento de las prácticas y de sus nexos con otras desarrolladas en tiempos pasados, permitiendo profundizar en la constitución de la realidad educativa cotidiana.

En síntesis, sea mediante el análisis bajo la orientación de un experto, o mediante el autoanálisis, el proceso de conocimiento de los modelos prácticos personales implica interpretaciones y reinterpretaciones sucesivas, en el contexto metodológico de una hermenéutica profunda (Thompson, 1993).

Una hermenéutica de esta índole no debe concluir en el mero acto de comprensión durante la vida cotidiana y mediante el sentido común, sino que requiere un "uso crítico" de la teoría o de los saberes pedagógicos y didácticos; de lo cual el análisis aquí realizado sólo es apenas un limitado ejercicio.

El conocimiento de los modelos prácticos de los estudiantes y del docente incluye una exploración de sus componentes internos, así como de sus nexos con otros constitutivos de las prácticas educativas, que busca un esclarecimiento de sus articulaciones internas y externas.

El propósito general hacia el cual se orienta el conocimiento de los modelos de enseñanza y de

aprendizaje reside más que en interpretar, en la intervención reflexiva en las prácticas.

Dicha intervención articulada a una hermenéutica profunda y a un uso crítico de la teoría se constituye en una intervención racional, consciente y teóricamente orientada; que supera la intervención basada en el sentido común o en los saberes emanados de la práctica cotidiana mayormente difundidos entre los docentes y estudiantes de pregrado.

La innovación es posible, modificando los modelos prácticos de aprendizaje o de enseñanza mediante la reflexión de sus nexos lógicos, de sus diferencias con los modelos teóricos de aprendizaje, así como con los modelos didácticos legitimados en el campo académico; también con la posible inclusión de elementos de estos saberes o teorías para enriquecer y flexibilizar los Modelos Prácticos.

Finalmente el resultado de este ejercicio de intervención será una rearticulación de los constitutivos de la práctica, siendo su eje el modelo práctico de aprendizaje o el de enseñanza, en la búsqueda de una mejor educatividad y educabilidad de las prácticas de los distintos sujetos.

Mirando hacia adelante, un nuevo horizonte de trabajo reside en la conexión del presente con uno o más futuros, incluyendo la perspectiva de los sujetos implicados, con el propósito de comprender y transformar el sentido en el que se desarrolla la práctica educativa como totalidad concreta y compleja.

REFERENCIAS

Aebli, Hans (1998). *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología***.** Madrid: Narcea ediciones.

Ballenilla, Fernando (1997). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Diada Editora.

Bazdresch, Miguel (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica.* Guadalajara: Textos educar, Educación Jalisco.

Belcastro, M. Teresa (1983). Los invariantes funcionales. *Revista de Psicología,* 9, p. 15-18. [En línea] recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1917/pr.1917.pdf

Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bourdieu, Pierre (1984). *Sociología y cultura.* México: CNCA / Grijalbo, Col. Los Noventa.

_____ (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

_____ (2011). *Las estrategias de la reproducción social.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Candela, María (2001). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En: Rockwell, *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carrizales, César (1986). *La experiencia docente.* México: Editorial Línea.

_____ (s, f). *El filosofar de los profesores.* Morelia: IMCED.

Comas D´Argemir, Dolors (1998): *Antropología Económica*. Barcelona: Ariel.

Dubois, Jean (1968). Estructuralismo y lingüística. En: Mouloud, N., Dubois, J., Cohen, M. y otros *Estructuralismo e marxismo.* Río de Janeiro: Zahar editôres. (Traducción del portugués para la cátedra Semiótica de los medios II: Graciela Varela).

Edwards, Verónica (2001). Las formas de conocimiento en el aula. En: Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Figueroa Rubalcaba, A. Elena (1997). *El pensamiento interactivo del profesor. Una contribución a la comprensión de la enseñanza (estudios de caso en la educación superior).* Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

García Canclini, Néstor (1984). Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En: Bourdieu, Pierre.

Sociología y cultura. México: CNCA / Grijalbo. Col. Los Noventa.

Gimeno Sacristán, José (2002). *El currículum, una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa. Madrid: Morata.

González Capetillo, Olga y Flores Fahara, Manuel (1999). *El trabajo docente.* México: Ed. Trillas.

Gyroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en la educación.* México: CESU - UNAM / Siglo XXI.

Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa I y II.* México y Buenos Aires: Editorial Taurus.

_____ (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus.

_____ (1993). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos.* México: Ed. Rei.

Heller, Agnes (1970). *Historia y vida cotidiana.* Barcelona: Ed. Grijalbo.

_____ (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.

Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado.* Barcelona: Paidós.

Martínez Rosas (2002). Tendencias contemporáneas en la formación de sujetos educativos en México. En: *Formación en posgrado y prácticas reflexivas.*

Cuaderno de divulgación no. 2. Junio. Guadalajara. Secretaría de Educación Jalisco.

_____ (2008). Los modelos en la práctica educacional, una aproximación teórica. En: BCENOG. *La práctica docente, reflexiones de la experiencia docente.* Guanajuato. BCENOG.

Marx, Karl (2003). *El capital, Libro 1º, Tomo I, Vol. 2. El proceso de producción del capital.* México: Siglo XXI Editores.

Marzano, Robert (1992). *Dimensiones del aprendizaje.* Guadalajara: ITESO.

McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Editorial Siglo XXI- CESU UNAM.

Passeron, Jean Claude (1983): La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de "contradicción interna", *Estudios Sociológicos* I: 3. http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/R9JPK3PG7ANSSTY4MUIQ3G5K887HSM.pdf

Piña, Juan Manuel, Furlán, Alfredo y Sañudo, Lya (Coords.). (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en los 90´s.* México. COMIE / CESU / UNAM.

Quiroz, Rafael (2000). Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de adolescentes en la educación

secundaria. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en investigaciones Educativas. México: DIE / CINVESTAV.

RAE (2016). *Diccionario de la Lengua Española.* Consulta del 28 de abril de 2016. Disponible en http://dle.rae.es/?id=W5FSv2Q

Reyes González, Alejandro (1998). *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases.* México: Ed. Trillas / ITESM.

Ricoeur, Paul (1990). *Freud. Una interpretación de la cultura.* México: Siglo XXI.

Rockwell, Elsie (1984). Reproducción y resistencia en el aula: la interpretación de la evidencia sociolingüística. En: *Construcción social del conocimiento y teorías de la educación.* México: UPN / SEP.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1999). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates.* México: DIE / CINVESTAV / IPN.

Rodríguez, Zeyda Isabel (1993). *Alfred Schutz, hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Romo Arroyo, Jaime (2002). *Práctica docente y Curriculum: de la prescripción a una configuración de primer nivel.* Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación Práctica Educativa, inédita. Guanajuato: BCENOG.

Romo Beltrán, Rosa Martha (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Shutz, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social, psicología social y sociológica.* Buenos Aires: Ed. Paidós.

Silva Torres, Martha Alicia (2008). El conteo en los niños. En: BCENOG, *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. Guanajuato: BCENOG.

Solís Bravo, Lilián (2006). *Análisis de algunos constitutivos de una práctica docente en 4º. De primari*a. Ponencia en el VI Encuentro de Posgrados en Educación. Guanajuato: Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato A. C. Memoria en CD.

Thompson, John (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Ed. UAM-Xochimilco.

Torres, Rosa María (1985). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire.* Pátzcuaro: CREFAL.

Uc Mas, Lázaro (2007). *Expresiones emocionales y procesos de conocimiento en el aula. Un estudio etnográfico en Guanajuato*. Guanajuato: BCENOG.

Uriz, Javier (1994). El proceso de poder. En: *La subjetividad de la organización; el poder más allá de las estructuras.* Madrid: Siglo XXI.

Wittrock, Merlín C. (Coord.). (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos.* Madrid y Barcelona: Paidós Educador.

Zemelman, Hugo, *et al* (1999). *Investigación institucional desde el enfoque crítico social***.** México: SEP / DGENAM DF.

Zinoviev, H. S. I. *et al* (1974). *La lección. Experiencias metodológicas de la escuela superior soviética.* México: Ed. Grijalbo.

Documentos primarios

Magaña García, Berenice. Autorregistro de una práctica de enseñanza. Octubre de 2001. Fotocopia.

Martínez Contreras, Martín; Francisco Javier Sámano Gordillo y Ma. Guadalupe Gordillo Ascencio et. Al. Relatorías de las sesiones de Teorías en la Ciencia Educativa I, II y III, del Mtro. José Luis Martínez Rosas en la Maestría en Educación, Práctica Educativa, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato; de 2000 a 2004. Fotocopia.

Martínez Rosas, José Luis (2001). Notas y productos de clase en la Materia de “Modelos de Aprendizaje y de Enseñanza”, II semestre de la Licenciatura en Educación del Instituto de Investigaciones en Educación (DEUG) de la Universidad de Guanajuato, en 2001. Fotocopia.

LA REPRODUCCIÓN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.
UNA EXPLORACIÓN DE SUS MODELOS

Fue impreso en Imprenta J M S. A. de C. V.
León, Gto. 31 de mayo de 2017
Con un tiraje de 1000 ejemplares

gto
orgullo y
compromiso
de todos
Secretaría
de Innovación, Ciencia
y Educación Superior